



RevistaAleph

Revista vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-FEUFF

ISSN 1807-6211

Instituições de educação superior na pandemia: desafios e possibilidades

Edição N° 37 - Ano 2021.2



Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n. - Bloco D - Faculdade de
Educação - Sala 536

55 (21) 2629-2706 | aleph.esseid.uff.br - <https://periodicos.uff.br/revistaleph/> |
<https://www.facebook.com/revistaleph/>

Descrição da capa da RevistAleph - Edição número 37

Centralizado em letras brancas sobre fundo azul marinho: RevistAleph. Revista vinculada do Programa de Pós-Graduação em Educação - FEUFF. ISSN 1807-6211. Centralizado em amarelo: Instituições de educação superior na pandemia: desafios e possibilidades. Ao fundo, traços coloridos se conectam entre si formando uma rede de conexões. No rodapé em letra brancas sobre o fundo azul marinho: Edição número 37 - Ano 2021.2.

Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis s/n. Bloco D - Faculdade de Educação. Sala 536. Telefone: 55 (21) 26292706. E-mail: revistaleph@gmail.com.

Site: revistaleph.uff.br.

Facebook: Revista Aleph.

Abaixo, a logomarca da Licença Creative Commons Atribución.

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá/SDC/UFF

R454Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. - Ano 1, n. 1 (jun. 2004). - Niterói: ESE/UFF, 2004- .

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br>

ISSN: 1807-6211

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

EQUIPE EDITORIAL

COMITÊ DE POLÍTICA EDITORIAL

[Dr. Allan Damasceno](#), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
[Dra Bruna Molisani F. Alves](#), Universidade Federal do Rio de Janeiro e S.M.E. de Duque de Caxias
[Dra Carmen L. Vidal Perez](#), Universidade Federal Fluminense
[Dra Carmen L. Guimarães de Mattos](#), Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Dra. Eugênia Luz Foster](#), Universidade Federal do Amapá
[Dra. Estela Scheinvar](#), Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Dra. Jane do Carmo Machado](#), Universidade Católica de Petrópolis
[Dra. Lisete Jaehn](#), Universidade Federal Fluminense
[Dra. Mairce da Silva Araújo](#), Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Dra Maria Tereza Goudard Tavares](#), Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Dra. Márcia Denise Pletsch](#), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
[Dra Marília Arreguy Etienne Arreguy](#), Universidade Federal Fluminense
[Dra. Mônica Pereira dos Santos](#), Universidade Federal do Rio de Janeiro
[Dra. Mônica Vasconcellos](#), Universidade Federal Fluminense
[Dra. Paula A. de Castro](#), Universidade Estadual da Paraíba
[Dra. Rosane B. Marendino](#), Universidade Federal Fluminense
[Dra. Rosângela Branca do Carmo](#) Universidade Federal de São João Del-Rei

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

[Dra. Adriana M. Fresquet](#), Universidade Federal do Rio de Janeiro
[Dra. Carmen L. Guimarães de Mattos](#), Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Dra. Celia Frazão S. Linhares](#), Universidade Federal Rural
[Dra. Eliana Yunes](#), Pontifícia Universidade Católica -RJ
[Dra. Ludmila Thomé Andrade](#), Universidade Federal do Rio de Janeiro
[Dra. Maria Alice Rezende](#), Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Dra. Maria Elizabeth de Barros](#), Universidade Federal do Espírito Santo
[Dra. Mary Rangel](#), Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense
[Dra. Mônica Pereira dos Santos](#), Universidade Federal do Rio de Janeiro
[Dr. Nelson de Luca Pretto](#), Universidade Federal da Bahia
[Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo](#), Universidade Estadual de Campinas
[Dra. Wilma Favorito](#), Instituto Nacional de Educação de Surdos - RJ

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

[Dra. Maria Nazareth Trindade](#), Universidade de Évora (PORTUGAL)
[Dra. Adriana Püiggrós](#), Univerddad de Buenos Aires (ARGENTINA)
[Dra. Maria do Céu N. Roldão](#), Universidade do Minho (PORTUGAL)
[Dra. Thamy Ayouch](#), Université Lille III, Paris VII (FRANÇA)

EDITORAS CHEFES

[Dra. Dagmar M. e Silva](#), Universidade Federal Fluminense
[Dra. Érika Souza Leme](#), Universidade Federal Fluminense
[Dra. Nazareth Salutto](#), Universidade Federal Fluminense

[Dra. Rejany dos S. Dominick](#), Universidade Federal Fluminense

[Dra Walcea Barreto Alves](#), Universidade Federal Fluminense

BOLSISTAS 2021

[Maria Paula G. Magalhães](#), Universidade Federal Fluminense

[Renata Juliana José Paixão](#), Universidade Federal Fluminense

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA E ORGANIZADORA DESTE NÚMERO

[Márcia Maria e Silva](#), Universidade Federal Fluminense
[Shirlei Barros do Canto](#), Universidade do Estado do Rio de Janeiro
[Viviane Petrucio Fonseca](#), Universidade Federal Fluminense

CAPA

Idealização – Viviane Petrucio Fonseca
Produção Gráfica – Viviane Petrucio Fonseca usando o CANVA (disponível em https://www.canva.com/pt_br/)
Fonte da imagem - https://pt.pngtree.com/freebackground/digital-technology-connecte-d-particles-futuristic-technology-background_1304152.html

DIAGRAMAÇÃO DESTE VOLUME

Viviane Petrucio Fonseca

REVISÃO ORTOGRÁFICA DOS TEXTOS

Responsabilidade dos autores

Avaliadores

Adriana Alves da Silva
Adriana Campani
Alles Lopes de Aquino
Bertulino José de Souza
Carmen Lucia Vidal Perez
Clarice Zientarski
Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro
Fabio Maia Sobral
Florence Mendez Casariego
Geny Lustosa
Gilson de Sousa Oliveira
Helen Campos Ferreira
Ilma Rodrigues de Souza Fausto
Karine Pinheiro de Souza
Marcelo Vieira Pustilnik
Marcia Guerra
Márcia Maria e Silva
Maria Simone da Silva
Miriam Marinho Chrizostimo
Nazareth Salutto
Paulo Lucas da Silva
Rafael dos Santos da Silva
Rejany dos Santos Dominick
Rosane Tesch
Salete de Fátima Noro Cordeiro
Shirlei Barros do Canto
Valdevino José dos Santos Júnior

INFORMAÇÕES PARA AUTORES

Deseja enviar contribuições à revista? Convidamos todos a conferir a seção [Sobre a revista](#) e ler as políticas das seções disponíveis, bem como as [Diretrizes para autores](#). Solicitamos que os artigos tenham entre 6.000 e 9.000 palavras, incluindo as referências, notas e anexos.

Todos autores devem ser [cadastrados individualmente](#), incluindo todos os dados solicitados pelo sistema, antes da submissão do artigo. Depois do cadastro de todos, o primeiro autor deve [acessar](#) o sistema e realizar o processo de 5 passos de submissão. Não deixe de informar ORCID e ORCID ID de cada autor. Caso o sistema não esteja aceitando, exclua o S do final, pois esse é um problema de atualização do OJS.

Não se esqueça de passar o artigo pelo <https://copyspider.com.br/main/pt-br/download>, fazer a revisão ortográfica e das referências. Esse processo encurta o período necessário para avaliação do artigo.

Coloque no Modelo para publicação (baixe para editar):
<https://drive.google.com/file/d/1RhwtM5cYXbD28oqs08HHUtTz9Fpb4f-/view?usp=sharing>

A Revista não tem fins lucrativos. A submissão e o acesso aos artigos são gratuitos, dentro da política do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER). Os autores devem arcar com os custos de revisão .

Não temos profissionais revisores. O contato e custeio desse profissional deve ser providenciado pelos autores.

A RevistAleph é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO DE ARTIGOS

Papel: Formato A4

Margens: Todas as margens 3 cm.

Artigos em Espanhol devem conter título, resumos e palavras-chave em Inglês e Português.

Título: Em Português e Inglês, em sequência. Centralizados, espaço simples, negrito, Calibri 14, em CAIXA ALTA. Espaço entre os títulos e entre o em Inglês e os autores: 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos: (O que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): (Não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumos: (Obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação): em Português e em Inglês. Um terceiro pode ser enviado em outra língua opcional, com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Começar por letras maiúscula e separadas por pontos. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço. Ex. Escola. Cultura. Inclusão.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples sem aspas. Incluir um espaço simples antes e depois. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <https://www.tccmonografiaseartigos.com.br/regras-normas-formatacao-tcc-monografias-artigos-abnt>.

Notas no rodapé: Tamanho 10, justificadas. Calibri, espaçamento simples,

Gráficos e Imagens: Incluir numeração e título acima. Incluir fonte abaixo.

Referências: Apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Arquivo da submissão: Em formato DOC ou ODT, sem autores. Faça a revisão da língua portuguesa.

DICA

Acesse <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

Acesse

<https://docs.google.com/document/d/19fvyB6mQUbVGrXEvmBNYDaWyoFXVAFHVCmr4asyqITQ/edit?usp=sharing> para obter modelo de formatação.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

REVISÃO ORTOGRÁFICA E DE NORMAS DA ABNT

São responsabilidade dos autores. A revista não tem verba para custeio, nem dispõem de profissional da área. Artigos com muitos erros ortográficos serão imediatamente recusados.

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	I
INFORMAÇÕES PARA AUTORES	III
NORMAS DE FORMATAÇÃO PARA ENVIO	IV
SUMÁRIO	V

EDITORIAL - MOVIMENTOS INSTITUINTES E O ENSINO SUPERIOR: “AS MUDANÇAS JÁ ESTÃO EM GESTAÇÃO”	02
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Autores Convidados

A ESCOLHA DE SOFIA: MOTIVAÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES DA UFF NA ELEIÇÃO DA UNIVERSIDADE E DA GRADUAÇÃO	08
Joaci Pereira Furtado e Rosane Barbosa Marendino	

Dossiê Temático

ENSINO REMOTO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: RELATO DA EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE CABO VERDE	33
Aleida Patrícia Monteiro Furtado	

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PRÁTICA DE ESTÁGIO DESAFIADA	42
Lucimar Rosa Dias e Hissae Janice Pereira	

A EXPERIÊNCIA DESAFIADORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR REMOTO	61
Mírian Pereira Bohrer e Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez	

A PANDEMIA E AS ATIVIDADES REMOTAS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO MESTRADO ACADÊMICO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)	84
Marilândes Mól Ribeiro de Melo, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva e Idorlene da Silva Hoepers	

ENSINO REMOTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA EM DUAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE DO BRASIL: UFC E UERN	101
Disneylândia Maria Ribeiro, Francisca Maurilene do Carmo e José Mendes Fonteles Filho	

- “POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA O ENSINO REMOTO”: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ NO CONTEXTO DA COVID-19 121
Adriana Campani, Rejane Maria Gomes da Silva e Virginia Célia Cavalcante de Holanda
- TECNOLOGIAS DIGITAIS: AÇÃO COLABORATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 140
Vinicius Iuri de Menezes, Lorinisa Knaak da Costa e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
- HIPERTEXTO AUDIOIMAGÉTICO PARA USO NA EDUCAÇÃO REMOTA E PRESENCIAL 156
Luiz Antonio Botelho Andrade e Felipe Xavier Neto
- NECESSÁRIAS NEGOCIAÇÕES DURANTE AS AULAS REMOTAS NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UERJ DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO 176
Cláudia Hernandez Barreiros Sonco e Shirlei Barros do Canto
- LA DOCENCIA DESDE CASA. EXCLUSIONES Y ALTERIDADES EN CONTEXTO, UNA AUTOETNOGRAFÍA 200
Nicanor Rebolledo Recendiz e María del Pilar Miguez Fernandez

Entrevista

- LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA. ENTREVISTA COM O PRÓ-REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA 218
Jancarlos Menezes Lapa, Francisco Vanderlei Ferreira da Costa e Márcia Maria e Silva

Resenha

- RESENHA: A CRUEL PEDAGOGIA DO VÍRUS, de Boaventura de Sousa Santos. O DARWINISMO SOCIAL PRESENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL MASSACRA 230
Shirlei Barros do Canto e Cláudia Hernandez Barreiros Sonco



APOIOS



Programa de Pós-Graduação em Educação 1971-2018
Mestrado e Doutorado



EDITORIAL



Movimentos instituintes e o Ensino Superior: “As mudanças já estão em gestação”

Marcia Maria e Silva¹ (Editora Convidada)
Shirlei Barros do Canto² (Editora Convidada)
Rejany dos Santos Dominick
Walcéa Barreto Alves
Erika Souza Leme
Nazareth Salutto

Para Boaventura (2021), a pandemia descortinou a crise social planetária, além de agravá-la. O vírus da Covid-19 implantou maior insegurança nas relações interpessoais para os sujeitos não céticos e apresentou o perecimento pela circunstância, que passou a acometer anciãos, depois adultos, seguidos de jovens e até mesmo crianças e bebês. O medo foi instalado sem reconhecer sequer as fronteiras entre as nações. Importante: todo tipo de nação ou cidadão, incluindo nativos e imigrantes.

Uma pandemia é a distribuição geográfica de uma doença e não a sua gravidade, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS)³. Esta declarou, em 11 março de 2020, a pandemia da Covid-19. Desde 30 de janeiro de 2020, o surto do novo coronavírus foi reconhecido pela OMS como o sexto caso de Emergência de Saúde Pública Internacional (ESPII), depois da H1N1 em 2009, do poliovírus em 2014, do ebola na África Ocidental e na República democrática do Congo em 2014 e 2016 e do zika em 2016.

A gravidade da doença, no entanto, não foi menos preocupante que a sua rápida disseminação pelo planeta. A dinâmica da vida mudou radicalmente. Instaurou-se uma intensa luta coletiva por sobrevivência. Pesquisadores e profissionais de saúde do mundo inteiro protagonizaram a saga, orientando protocolos de prevenção, criando vacinas e enfrentando disputas entre os interesses específicos do capital. Minimizando-se o alto grau de letalidade da doença, em alguns países, trabalhadores foram levados às ruas sob a justificativa de garantia da estabilidade econômica e do suposto direito à liberdade de escolha. Alguns movimentos políticos e científicos defendiam o *lockdown*, ancorados nas pesquisas e nos ensinamentos acumulados na história das pandemias já ocorridas em diferentes partes do mundo. Desta perspectiva, as necessárias condições de proteção da

¹ Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, integrante do grupo Gestor do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe)/Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIPe).

² Doutoranda do Programa Interdisciplinar em Meio Ambiente, PPGMA-UERJ, Tutora das Disciplinas Pedagógicas do CEDERJ-UERJ. Pedagoga, Bacharel e Licenciada em Letras e Mestre em Ensino, pela UERJ. Integrante do grupo Filosofias, Lógicas e Escritas Acadêmico-Afetivas (FLORA) e do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). E-mail: shirlei.canto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7396-464X>.

³ Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

vida a qualquer custo estariam sendo garantidas, por meio do isolamento físico (vulgo isolamento social), sob risco de aparecimento de novas cepas e novas ondas de contaminação.

A *web* passou a ser a principal via de interação humana. No mundo inteiro, pessoas com acesso à rede se conectaram, buscando informações sobre a doença e também sobre como continuar o fluxo de afetos, trabalho e estudos, de maneira remota. No campo da Educação, as instâncias de formulação de políticas educacionais se mobilizaram para encontrar caminhos que permitissem a continuidade dos processos de formação em todas as etapas de educação, alguns dos quais bastante questionados do ponto de vista das necessárias articulações para garantia de processos de decisão democráticos.

Este número da RevistAleph traz um recorte do quadro de acontecimentos a partir do olhar de integrantes e convidados do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), uma rede internacional de professores, gestores, técnicos e pesquisadores⁴, que se constitui de profissionais de Instituições de Educação Superior, interessados no diálogo com os movimentos sociais, comunidades tradicionais e diferentes grupos guiados pelos princípios que orientam as ações do grupo. Os textos expressam de forma diversa os processos de reflexão e decisão em diferentes instâncias de atuação dos autores, ao longo de 2020, quando o conhecimento sobre a doença ainda era muito pouco em relação ao que se precisava saber sobre como trilhar caminhos mais seguros para a preservação da vida.

A produção deste número nasceu de um movimento coletivo, com um chamado aos integrantes do OIIIPe e a alguns convidados para um diálogo sobre os encaminhamentos adotados nas respectivas instituições durante a pandemia. O objetivo foi identificar e analisar as ações instituintes para o enfrentamento das dificuldades decorrentes da impossibilidade de realização das atividades presenciais e da exigência de que as aulas passassem a ocorrer preponderantemente, quando não totalmente, por canais de comunicação virtual.

Buscou-se conhecer as condições que orientaram as decisões para organização do ensino remoto, contribuir para o debate sobre virtualidade e educação na pandemia, considerando, para isso, suas bases teóricas, jurídicas, políticas, didático-metodológicas, emocionais, interpessoais e inclusivas.

Em agosto e setembro de 2020, 17 instituições de Educação Superior, integradas ao OIIIPe, compartilharam suas experiências em evento interno do Observatório que culminou na organização desta publicação.

A convite, o artigo *A escolha de sofia: motivações dos(as) estudantes da UFF na eleição da universidade e da graduação*, mostra resultados parciais de uma pesquisa intitulada “Condições objetivas e subjetivas de aprendizagem e letramento dos(as) estudantes da Universidade Federal Fluminense no ambiente de restrições sanitárias da pandemia de Covid-19”. O estudo teve o objetivo de identificar o perfil socioeconômico e

⁴ Integrantes do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), em setembro de 2021, no âmbito do seu X Encontro (virtual), sediado pela Universidade Bio Bio do Chile, sob a coordenação do Prof. Juan Cornejo, decidiu, em assembleia, instituir-se como uma associação: AIIIPe.

cultural dos estudantes da graduação presencial da referida universidade, considerando aspectos estruturais da instituição e o que o perfil dos uffianos indicam como demanda para redimensionamento da estrutura acadêmica de modo a corresponder de maneira inclusiva às mudanças e à pluralidade existentes como potências nos espaços que norteiam o saber, o conhecimento, a ciência.

Em seguida, o trabalho *Ensino remoto no contexto da pandemia da covid-19: relato da experiência da Universidade de Cabo Verde* descreve a transição do ensino presencial para o remoto, as medidas de apoio aos estudantes e os desafios para apropriação de dinâmicas de educação a distância, até então, quase nulas nos cursos presenciais.

Da Região Sul do Brasil, destacam-se três artigos. O primeiro, *A formação docente para a educação infantil em tempos de pandemia*, na Universidade Federal do Paraná, trata dos desafios trazidos pela impossibilidade de inserção dos estudantes no campo presencial das práticas pedagógicas, no âmbito da disciplina Prática de Docência na Educação Infantil do curso de Pedagogia EaD. O segundo, *A experiência desafiadora do atendimento educacional especializado no ensino superior remoto*, da Universidade Federal de Pelotas, traz um relato do processo realizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão / Seção de Atendimento Educacional Especializado (NAI/SAEE) para inclusão de pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superdotação, durante o ensino remoto emergencial. Já o terceiro artigo, *A pandemia e as atividades remotas: impactos na formação e trabalho docente no mestrado acadêmico do Instituto Federal Catarinense (IFC)*, apresenta relatos de docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação do instituto relativos à sobrecarga de trabalho, ao adoecimento físico e psíquico, ao atraso nas pesquisas em andamento, à desmotivação e ao isolamento. Destaca também as potencialidades, até então não identificadas, no uso das plataformas educacionais *online*.

Da região Nordeste são apresentadas, em dois artigos, experiências de três Instituições de Educação Superior. *Política de inclusão para o ensino remoto: reflexões sobre a experiência da Universidade Estadual Vale do Acaraú no contexto da Covid-19* (UVA) apresenta reflexão sobre a gestão da política de inclusão para o ensino remoto na universidade, considerando também a importância da democratização das relações institucionais como princípio para garantia do acesso e da permanência dos discentes. *Ensino remoto em contexto de pandemia em duas universidades do Nordeste do Brasil: UFC e UERN* traz narrativas das experiências da Universidade Federal do Ceará (UFC) - na construção do Plano Participar e Incluir - no âmbito da Faculdade de Educação, em meio a tensões entre unidades acadêmicas e gestão superior. No mesmo artigo, lemos uma análise documental da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e do processo de adesão ao ensino remoto com destaque para ações questionáveis da gestão superior no que diz respeito às condições desfavoráveis para o estudo e o trabalho remoto.

Três trabalhos da região Sudeste dão foco ao uso de tecnologias de comunicação digitais e suas interfaces no contexto do ensino. Da UNESP, *Tecnologias digitais - ação colaborativa em tempos de pandemia na formação de professores*, encontra-se, como desdobramento da oficina “Plataformas Interativas para o Ensino Remoto”, ofertada pelo

projeto “Colaboração Universidade – Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas”. Da UFF, o artigo *Hipertexto audioimagético para uso na educação remota e presencial* mostra a criação e a funcionalidade de uma ferramenta lúdica, virtual e interativa, desenvolvida para a disciplina Biologia Evolutiva do Desenvolvimento, do Instituto de Biologia.

O texto *Necessárias negociações durante as aulas remotas na graduação e na pós-graduação da UERJ durante o período pandêmico* trata dos processos de resistência e redimensionamento do modelo educativo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro para adoção do ensino remoto. O entrelaçamento humanizado nas relações docente-discente, ambicionando práticas assertivas no uso remoto de tecnologias são pontos significativos do processo de reflexão e ação.

Ampliando o espectro para os povos originários da América Latina temos duas produções que abordam a formação de educadores indígenas. O artigo *La docência desde casa: exclusiones y alteridades em contexto, uma autoetnografia, Universidad Nacional Pedagógica*, traz reflexões sobre a perda do espaço presencial de socialização e produção de conhecimento, o acirramento das desigualdades provocadas pela pandemia no contexto da Licenciatura em Educação Indígena, na transição para o trabalho virtual em casa, além da constatação de que pouco se avançou nas formas de ensinar. Em *Licenciatura Intercultural Indígena: entrevista com o Pró-reitor do Instituto Federal da Bahia* historiciza-se a implantação e manutenção do curso, mostra-se o alcance geográfico no trabalho de formação de educadores indígenas do Sul da Bahia, discute-se a perspectiva metodológica, entre outros aspectos da luta política pela garantia de direitos das populações indígenas.

Por fim, a resenha do livro do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, *A Cruel Pedagogia do Vírus* (2020), amplia a compreensão sobre os sentidos da Covid-19. Crítico contundente das políticas neoliberais que desumanizam, acentuam a desigualdade social, massacrando grande parte da população global, o autor destaca ensinamentos da pandemia no século XXI. Aprender com o vírus seria algo impensável frente a toda evolução científica e tecnológica? A pedagogia do vírus surpreendeu os poderosos e abastados, contudo eclodiu de forma mais avassaladora nos lares dos mais pobres e miseráveis, obrigados a costumes deletérios. A obra expressa revolta. É um livro-convite à reflexão sobre a vulnerabilidade humana. O autor considera que, para sobreviver, é necessário confrontar a necropolítica e abraçar outras possibilidades, que priorizem a preservação do bios.

Em vários países, as instituições de educação estão voltando ao sistema presencial. No entanto, o vírus parece estar longe de ser superado. Segundo o Instituto Data Analytics, com base em dados coletados até 19 de novembro de 2021, o número de casos de Covid-19, no mundo, chegou a 258.276.402 acumulados, com notificação diária de 720.629 casos. Até então somaram-se 5.159.431 óbitos em números acumulados, e 8.563 por dia⁵. As últimas notícias são de que a Europa soma 60% dos novos casos mundiais e que teme uma quinta onda de contaminação.

Os textos deste número trazem uma oportunidade de visitar aprendizados, aprofundar teorias e reflexões sobre o que é preciso aperfeiçoar no âmbito da gestão e da

⁵ Disponível em <https://dadoscoronavirus.dasa.com.br>.



docência de modo a ampliar o acesso aos conhecimentos. Que os leitores se beneficiem deste acervo para conhecer mais do quadro da educação em diferentes IES no Brasil, na África e na América Latina e possam refletir sobre o que Boaventura Santos (2021) nos traz como um alerta: “O coronavírus alimenta a vertente pessimista da contemporaneidade, e isso deve ser tomado em conta no período imediatamente pós-pandêmico” (p. 45). Quando será esse período? Será um alerta para buscarmos uma perspectiva instituinte para o mundo?

Na busca por respostas, o ativista indígena Ailton Krenak (2020) contribui com seu posicionamento contundente:

Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro. Depois disso tudo, as pessoas não vão querer disputar de novo o seu oxigênio com dezenas de colegas num espaço pequeno de trabalho. As mudanças já estão em gestação. Não faz sentido que, para trabalhar, uma mulher tenha de deixar os seus filhos com outra pessoa. Não podemos voltar àquele ritmo, ligar todos os carros, todas as máquinas ao mesmo tempo (p.09-10).

Boa leitura!!

Referências

KRENAK, A.. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

SANTOS, B. de S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

AUTORES CONVIDADOS



A ESCOLHA DE SOFIA: MOTIVAÇÕES DOS(AS) ESTUDANTES DA UFF NA ELEIÇÃO DA UNIVERSIDADE E DA GRADUAÇÃO

SOFIA'S CHOICE: MOTIVATIONS OF UFF STUDENTS IN THE ELECTION OF THE UNIVERSITY AND GRADUATION

Joaci Pereira Furtado⁶

Rosane Barbosa Marendino⁷

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa mais ampla sobre práticas culturais dos(as) estudantes da UFF. Aqui comentamos os dados relativos especificamente às expectativas dos(as) alunos(as) em relação à eleição da UFF como instituição de ensino e à graduação que estão cursando. Semelhante escolha certamente não é em virtude de fatores apenas subjetivos – entendidos como fortuitos ou meramente arbitrários e aleatórios –, mas em decorrência eloquente de fatores socioeconômicos e culturais que condicionam, em boa medida, as opções dos(as) estudantes e seus horizontes de expectativas. Por isso, além de descrevermos os resultados sobre os principais motivos para o ingresso na UFF e para a escolha do curso, especularemos, tanto quanto nos for estatisticamente possível e seguro, sobre essas respostas à luz de outros indicadores, como a escolaridade e ocupação laboral de mães e pais (e essa diferença de gênero também não é casual, como veremos) e a faixa de renda familiar. Para alcançar esses resultados adotamos o método da entrevista objetiva, feita por formulário disponibilizado via Google Forms.

Palavras-chave: Universidade. Escolha. Graduação. Sociedade.

Abstract

This article presents partial results of a broader research on cultural practices of UFF students. Here, we comment on the data specifically related to the expectations of the students regarding the election of UFF as a teaching institution and the graduation they are attending. Such a choice is certainly not the result of purely subjective factors - understood as fortuitous or merely arbitrary and random -, but an eloquent result of socioeconomic and cultural factors that to a large extent condition the options of students and their horizons of expectations. Therefore, in addition to describing the results on the main reasons for joining the UFF and for choosing the course, we will speculate, as far as statistically possible and safe for us, on these responses in the light of other indicators, such as education and employment of mothers and fathers (and this gender difference is not casual either, as we shall see) and the family income range. To achieve these results, we adopted the objective interview method, made by form made available via Google Forms.

Keywords: University. Choice. Graduation. Society.

⁶ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: joacifurtado@id.uff.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2711-701X>.

⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora do Departamento de Fundamentos Pedagógicos da Universidade Federal Fluminense. E-mail: marendino@id.uff.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9855-3011>.



Decifra-me ou te devoro: compreendendo a UFF em meio à pandemia

As restrições sanitárias impostas pela pandemia de covid-19, adotadas descompassadamente com maior ou menor severidade nos diversos municípios e estados do Brasil, desde meados de março de 2020, forçaram todas as instituições de ensino a suspenderem as aulas, enquanto buscavam soluções para prosseguir com suas atividades educativas. A virtualização da aprendizagem – ou o “ensino remoto”, conforme o termo que se tornou mais usual e tecnicamente correto –, apresentou-se como a principal, se não a única, forma de viabilizar o funcionamento das escolas, faculdades e universidades públicas e privadas. Não sem críticas, é certo, às limitações impostas pela redução do ensino e da aprendizagem aos recursos oferecidos pelas plataformas digitais desenhadas especialmente para esse fim.

Na Universidade Federal Fluminense, uma das maiores do Brasil, não foi diferente. Assim como também ela não deve ter sido a única a estimular sua comunidade a encontrar respostas para as questões que a calamidade pandêmica gerou e continua gerando – e certamente prosseguirá provocando ao longo dos próximos anos, dados os desdobramentos socioeconômicos, políticos, psicológicos e culturais que com certeza decorrerão dessa crise sanitária. Por meio de edital, a UFF instou seu corpo docente a apresentar projetos de pesquisa que, desde o ponto de vista de suas respectivas especialidades, investigassem a situação da universidade diante desse quadro.

Nós apresentamos um, pomposamente intitulado *Condições objetivas e subjetivas de aprendizagem e letramento dos(as) estudantes da Universidade Federal Fluminense no ambiente de restrições sanitárias da pandemia de covid-19*, com o objetivo de perscrutar o perfil socioeconômico e cultural do estudantado da graduação presencial da Universidade Federal Fluminense no contexto da pandemia de covid-19, mas numa perspectiva que o excedesse, pois entendíamos que a crise pandêmica seria conjuntural, enquanto que o que é estrutural seria mitigado ou acentuado pelas decorrências da doença que se espalhou rapidamente pelo planeta. Interessava-nos, em especial, as práticas de letramento (leitura e seus suportes, frequência à rede de bibliotecas da UFF, distribuição do tempo para a leitura acadêmica e recreativa, obras preferidas ou mais lidas, tempo dedicado ao estudo extraclasse e ao uso dos dispositivos eletrônicos) e de cultura (orientação sexual, relações com o sagrado e/ou com confissões religiosas, frequência a equipamentos culturais,

coleccionismo, atividades artesanais e/ou artísticas, práticas esportivas e uso recreativo de dispositivos eletrônicos). Essa iniciativa somou-se a uma precedente, que em 2017 havia recolhido dados a respeito desses mesmos aspectos, variando apenas em detalhes no instrumento de coleta (FURTADO, GONÇALVES & MONTEIRO, 2019). A pesquisa de 2020 contou com a colaboração dos bolsistas Jhonathan Soares dos Santos Souza, graduado em Biblioteconomia e graduando em Filosofia, e Luiz Cláudio Barros Raposo, graduando em Estatística, ambos pela UFF. A este último coube o tratamento dos dados coletados.

Cumpra esclarecer que denominamos esse conjunto de atividades como “práticas culturais”, isto é, comportamentos ou ações que materializam aquilo que entendemos por “cultura” – por sua vez, compreendida como “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1993, p. 16). Em resumo, “cultura” como “a dimensão simbólica da vida humana” (CHAUI, 2012, p. 313). Consideramos que essa dimensão é inseparável da escolha que os/as graduandos(as) fizeram, quando elegeram o curso e a universidade onde estudam. Quer dizer, estudar na UFF e cursar certa graduação não são resultados de mero e frio cálculo do “custo-benefício” – ainda que, ao nosso juízo, este também seja culturalmente determinado, já que responde a um sistema de valores, menos ou mais explícito, menos ou mais consciente. Essa eleição e a permanência do(a) estudante na universidade integram universos de valores que se traduzem em práticas como o tempo que se dedica aos estudos e ao lazer, a religião que se confessa ou ateísmo ao qual se adere, a relação com o corpo (por meio dos esportes ou dos trabalhos artesanais ou artísticos, incluindo a música), os livros que se escolhe para ler ou a ausência de leitura espontânea no cotidiano. Supomos que é no confronto – frequentemente tenso, quando não violento – entre esses valores e essas práticas culturais e a vivência universitária que se situam as escolhas dos/das jovens que ingressam e – apesar das dificuldades e eventuais decepções – permanecem na UFF. Daí a importância de (re)conhecer essas práticas⁸. Isso

⁸ Já há bibliografia brasileira expressiva, resultado de pesquisas empíricas, sobretudo no âmbito da psicologia, investigando as expectativas dos/das alunos de graduação em relação à universidade. Recomendamos, como introdução, o artigo “Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica”, de Clarissa Tochetto de Oliveira, Anelise Schaurich dos Santos e Ana Cristina Garcia Dias (2016). Além do artigo propriamente, sua bibliografia remete a considerável número de textos a respeito do tema. Há também experiências alternativas, que tentam romper o ciclo deceptivo no qual o(a) universitário(a) ingressa ao confrontar expectativa e realidade. É o caso do componente curricular (CC) “Experiências do sensível”, implementado na Universidade Federal do Sul da Bahia, conforme o descrevem Augustin de Tugny e Valéria Gianella: “Seria um CC que providenciasse a recomposição do campo da sensibilidade do estudante como sujeito aprendiz durante o processo de construção do conhecimento, propondo como alternativa à sociedade anestésica o reconhecimento estético e o diálogo com as comunidades que compartilham formas sensíveis de

explica o título do presente artigo, propositadamente ambíguo, que remete ao romance (de William Styron) e ao filme (dirigido por Alan J. Pakula) homônimos e que se tornou metáfora de decisão difícil, sob pressão e enorme sacrifício pessoal (como é quando o discente cursa uma graduação que não deseja).

O instrumento de pesquisa que empregamos é um formulário eletrônico, que na versão de 2020 continha 93 perguntas ou listas de opções, todas objetivas, sobre os mais diversos aspectos da vida do/da estudante, naquilo que poderia interessar à UFF no planejamento de suas ações no delongado período de distanciamento físico determinado pelas autoridades sanitárias. Período cujo fim parece nebuloso, uma vez que o presente artigo está sendo escrito em momento agudo da pandemia no Brasil, quando a média diária de mortos atinge duas mil pessoas, o total oficial de vítimas ultrapassa quinhentos mil – a despeito da subnotificação, que pode majorar esse número⁹ – e a vacinação avança lentamente, favorecendo a multiplicação de variantes do coronavírus.

Além do planejamento imediato, entretanto, acreditamos que nossa pesquisa poderia contribuir para uma percepção mais precisa e complexa da graduação uffiana, combatendo preconceitos ou visões parciais e superficiais que empobrecem o entendimento de uma instituição extremamente complexa e de dimensões monumentais – e cuja relevância para o país é traduzida em números impressionantes, como aqueles da produção acadêmica e dos serviços prestados por essa que foi a universidade pública federal que mais cresceu, no século XXI.

Para estimular os/as alunos(as) a preencherem o formulário anônimo, recorreremos, por meio dos dois bolsistas do projeto, a campanhas em comunidades específicas no Facebook e a e-mails disparados pelas coordenações de curso – que, por sua vez, remeteram o convite aos seus respectivos corpos discentes. Este último expediente foi decisivo para que alcançássemos margens estatisticamente seguras para a amostra que pretendíamos

ser e estar no mundo. Um pressuposto comumente admitido coloca a ordem do sensível como sendo do domínio das práticas artísticas e toda estesia como condição do processamento do estético (OLIVEIRA, 2010). No entanto, a proposta das Experiências do Sensível, aberta a todas e todos estudantes entrando na universidade, recusa essa segregação e, ao integrar a dimensão sensível como propedêutica enraizante de acesso a todos os saberes, o CC trabalha em refundar o acesso aos conhecimentos, sejam eles científicos, tradicionais, do domínio das artes ou das humanidades, dentro das experiências dos sujeitos como aprendizagem vivenciada e consciência identitária” (TUGNY & GIANELLA, 2020, p. 426). Recomendamos, aliás, a leitura do livro inteiro, que reúne diversos ensaios sobre a implementação do projeto inovador da UFSB.

⁹ A USP mantém site em que analisa a subnotificação de casos de covid-19 no Brasil, que diz o seguinte: “Ao projetar o número de óbitos para o dia 21/04/2020, obtemos o valor projetado estimado de população infectada do dia 11/04/2020 de 312.288, comparado à quantidade de notificados para o dia 11/04/2020 de 20.727, temos 93,36% de subnotificação”. Disponível em [Análise Subnotificação – COVID-19 BRASIL \(usp.br\)](https://www.usp.br/usp/pt-br/assuntos/comunicacao/2020/04/21/analise-subnotificacao-covid-19-brasil-usp-br) (acesso em 11 jun. 2021).



recolher. Assim, de 27 de agosto a 30 de novembro de 2020, 1.694 dos/das 40.599 estudantes matriculados(as) no ensino presencial da UFF preencheram o formulário eletrônico disponibilizado via Google Forms. Desse contingente, 1.061 cursavam a área de Humanas (o que inclui Letras, Artes e Ciências Sociais Aplicadas), 454 estudavam na de Exatas (inclusive as Ciências da Terra) e 179 estavam matriculados(as) nos cursos das Biológicas (contemplando também as Ciências da Saúde). A amostra atingiu 55,73% das 76 graduações presenciais oferecidas pela Universidade Federal Fluminense.

Em termos estritamente estatísticos, esses números significam 95% de confiabilidade da enquete, 2,33% de margem de erro e 4,17% do total de alunos(as) matriculados(as) na graduação presencial no primeiro semestre letivo de 2020 (que se efetivou, remotamente, no segundo semestre do calendário daquele ano, conforme as deliberações da UFF constantes na resolução 160/2020 de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, datada de 14 de agosto de 2020, que “regulamenta o ensino remoto emergencial”). Além disso, os dados de 2020 podem ser comparados com os de 2017, igualmente disponíveis (para quem solicitar aos/às autores/as) e parcialmente já divulgados (FURTADO, GONÇALVES & MONTEIRO, 2019). É no cruzamento potencialmente infinito desses dados, tanto das duas pesquisas quanto no interior de cada uma delas, que se chegará às percepções complexas e profundas a que nos referimos acima. Em outros termos, cruzando as respostas às várias perguntas, é possível precisar certos aspectos do perfil da discência e da vida universitária do corpo estudantil da Universidade Federal Fluminense. Acreditamos que nossas amostras – a de 2017 e a de 2020 – contenham revelações que serão trazidas à luz somente a partir da análise dos dados por estudiosos especializados nos vários aspectos expostos pela pesquisa, o que inclui moradia, hábitos de consumo e lazer, relações entre renda e trabalho, escolaridade e letramento, práticas religiosas, raça ou cor, identidade de gênero e orientação sexual, entre outros tantos que possam surgir a partir do cruzamento desses recortes.

Este artigo apresenta os resultados relativos especificamente às expectativas dos(as) alunos(as) em relação à escolha da UFF como instituição de ensino e à graduação que estão cursando. Não nos parece que essa escolha seja tema trivial, do mesmo modo que ela certamente não é decorrência de fatores apenas subjetivos – entendidos como fortuitos ou meramente arbitrários e aleatórios –, mas decorrência eloquente de fatores socioeconômicos e culturais que condicionam, em boa medida, as opções dos(as) estudantes e seus horizontes de expectativas. Por isso, além de descrevermos os resultados

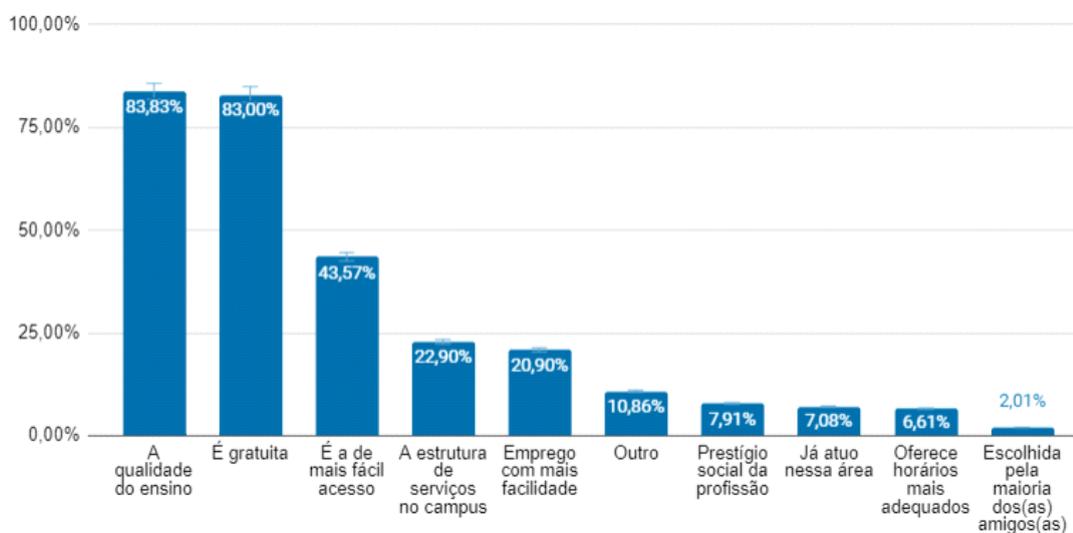
sobre os principais motivos para o ingresso na UFF e para a escolha do curso, especularemos, tanto quanto nos for estatisticamente possível e seguro, sobre os resultados obtidos, mas levando em conta outros indicadores, como a escolaridade, a ocupação laboral de mães e pais (e essa diferença de gênero também não é casual, como veremos) e a faixa de renda familiar.

É bom e é de graça: motivações para escolher a UFF

Perguntamos aos/às estudantes quais foram os principais motivos para a escolha da Universidade Federal Fluminense como a instituição que os/as graduaria. A adesão a essa pergunta foi total: 100% dos(as) entrevistados(as) responderam. Oferecemos dez opções (incluindo “Outros”), podendo o(a) entrevistado(a) assinalar até três, o que resultou no seguinte gráfico:

Gráfico 1: principais motivos para a eleição da UFF

Total de respostas: 1.694 - Total de escolhas: 4.890



Fonte: pesquisa dos(as) autores(as) (2020). Gráfico elaborado por Luiz Cláudio Barros Raposo.

Disparadas e empatadas, qualidade de ensino e gratuidade são as motivações mais recorrentes para a escolha da UFF por seus/suas estudantes: 83,83% e 83%, respectivamente. O terceiro motivo mais votado, a acessibilidade física, é quase metade disso: 43,57%. Ou seja, para a maioria esmagadora dos(as) alunos(as) que escolheram a Universidade Federal Fluminense, o imperativo é aliar qualidade ao custo, com algum peso para a distância a percorrer e a facilidade com que se chega ao campus. Em quarto lugar, mas com folga significativa em relação ao motivo anterior mais votado, a infraestrutura da

universidade foi, por pouco menos de ¼ dos(as) entrevistados(as), indicada como decisiva para o(a) estudante escolher essa universidade (22,90%). Bem próximo disso, ou tecnicamente empatado, o quinto motivo mais indicado é a empregabilidade de quem se forma nessa instituição (20,90%), curiosamente indicando que o mercado de trabalho pós-formatura não está entre os três principais atrativos para a maioria que opta por essa instituição de ensino superior. O “prestígio social da profissão” tem pouca relevância (7,91%), o que pode ser um indício de que, para a maioria dos/das alunos(as), o diploma não é mais um signo de distinção – ou, pelo menos, não é explícita e conscientemente percebido assim, ao menos para justificar sua eleição. Os/As que procuram uma graduação para o aprimoramento ou a formalização acadêmica da profissão que já exercem também são poucos(as): 7,08%. A adequação dos horários oferecidos pela UFF também não é um quesito relevante para a escolha do curso, conforme demonstra nossa pesquisa: 6,61%. Por fim, a influência ou a opinião dos/das amigos(as) é mínima: 2,01%.

É certo que “qualidade do ensino”, por mais que sugira sua excelência, é algo bastante discutível, no sentido de que é preciso explicitar o que se entende por “qualidade”, ao menos do ponto de vista dos(as) alunos(as) que a perseguem. Está aí algo a ser investigado: o que os(as) estudantes da UFF querem dizer, quando optam por essa universidade reconhecendo a “qualidade do seu ensino”? O corpo discente é unânime na compreensão dessa excelência? Para ele, ela se traduz no número de livros e artigos publicados pelo corpo docente? Ou seria a performance dos(as) professores(as) nas aulas e a relação que nelas se estabelece entre educadores(as) e educandos(as)? Ou as pesquisas nas quais os(as) educadores(as) se engajam? Ou ainda o somatório ponderado disso tudo? Não há dissenso entre os(as) alunos(as) e entre o conjunto destes(as) e os/as professores(as) e ainda entre estes(as) últimos(as) quanto à percepção do que seria um ensino universitário “de qualidade”?

Quanto à “gratuidade”, as aspas se devem ao fato de que, na prática, não há ensino “de graça”, mas financiado por impostos recolhidos e repassados às universidades federais e estaduais por meio dos orçamentos da União e dos estados e dos órgãos de fomento à pesquisa. O que não há, no caso das universidades públicas, é a suplementação ou a autossustentação orçamentária por meio de cobrança de mensalidades. Aqui, em nosso entender, e por motivos que merecem exame à parte, a universidade se revela insuficiente na difusão, entre os três corpos que a constitui (estudantes, professores/as e

funcionários/as), de uma consciência republicana que exceda a retórica institucional ou a da militância sindical e se traduza em comportamentos que reflitam a consciência de que a universidade pública resulta de esforços sociais e coletivos, sem fins lucrativos, para gerar e compartilhar conhecimento altamente qualificado em benefício dessa mesma sociedade que a sustenta. Hoje, o acesso ao ensino superior público foi significativamente ampliado no Brasil. Como lembra Jorge Balán, na segunda década do século XXI o governo brasileiro criou “16 universidades novas (às vezes mediante a consolidação de instituições preexistentes) e uns 200 *campi* universitários” (BALÁN, 2014, p. 124, tradução nossa). É a esse investimento social e político que nos referimos, quando dizemos esperar que dele se tenha uma “consciência republicana”.

O comportamento universitário carece de refletir nele a certeza de que a universidade não é uma instituição de ensino que simplesmente adentra, sem cobrar mensalidade, mão de obra especializada para o mercado de trabalho e apenas conforme as demandas dele. Antes de preparar profissionais, a universidade pública deve ou deveria formar cidadãos, no sentido radical do termo, isto é, alguém ciente do papel político (na acepção etimológica do termo, do/a habitante da *polis*, engajado/a na busca coletiva do bem comum) que lhe cabe desempenhar porque foi socialmente financiado para isso. Numa cultura política desde sempre marcada pela percepção privatista do público (CHAUI, 1995, p. 75-76), é compreensível que semelhantes atitudes sejam mesmo difíceis de concretizar, e que na hora da escolha do curso pelos(as) graduandos(as) sua “gratuidade” seja encarada como uma vantagem pessoal distraidamente concedida por um Estado com frequência visto como parasitário inimigo – e não como um custo política e coletivamente compartilhado.

A formulação acima não é fortuita e muito menos alheia à descrição do perfil subjetivo do estudantado uffiano do século XXI, gerado num contexto de bloqueio do horizonte utópico e premido pela ideologia que faz de cada existência um empreendimento de si mesma – ou, quando muito, uma recusa solitária e íntima às injunções socioeconômicas e culturais dominantes. A “psicologia neoliberal”, que atomiza os sujeitos em indivíduos, encontra campo fértil no Brasil, sobretudo depois que a última insurgência juvenil radical se desfez violentamente sob ditadura militar (1964-1985). Assim, às “tentativas de oposição ao sistema pelos jovens dos anos 1960”, escreve o psicanalista Nelson da Silva Júnior, “violentamente reprimidas pelas forças do Estado”, segue-se a guinada espacial da “semântica da revolução pela sensibilidade”, que se “dirige

exclusivamente para a interioridade. Os efeitos da vida em uma sociedade corrupta e injusta deveriam ser extirpados não mais pelas manifestações e pela luta armada nas ruas, mas sim a partir de dentro, do interior dos sujeitos” (SILVA Jr., 2020, p. 267). Diante dessa configuração, sobretudo desde os anos FHC, a formação universitária, especialmente, entendida “a partir da ideia de *habilidades e competências*”, tornou-se uma das entradas, em território nacional, do “sujeito empresa” (SILVA Jr., 2020, p. 269, destaques no original):

Lentamente, mas de modo inevitável, o conceito de “capital humano” se espalha pela sociedade, ressignificando a função da formação acadêmica na vida social e deslocando o peso do conhecimento adquirido para os rendimentos que ele possibilita. A faceta performativa desse modo de subjetivação se revela aqui com clareza, pois, ao investir financeiramente na própria formação, o sujeito se concebe necessariamente como uma empresa que deve prospectar novos mercados e optar pelas possibilidades mais lucrativas e seguras (SILVA Jr., 2020, p. 269).

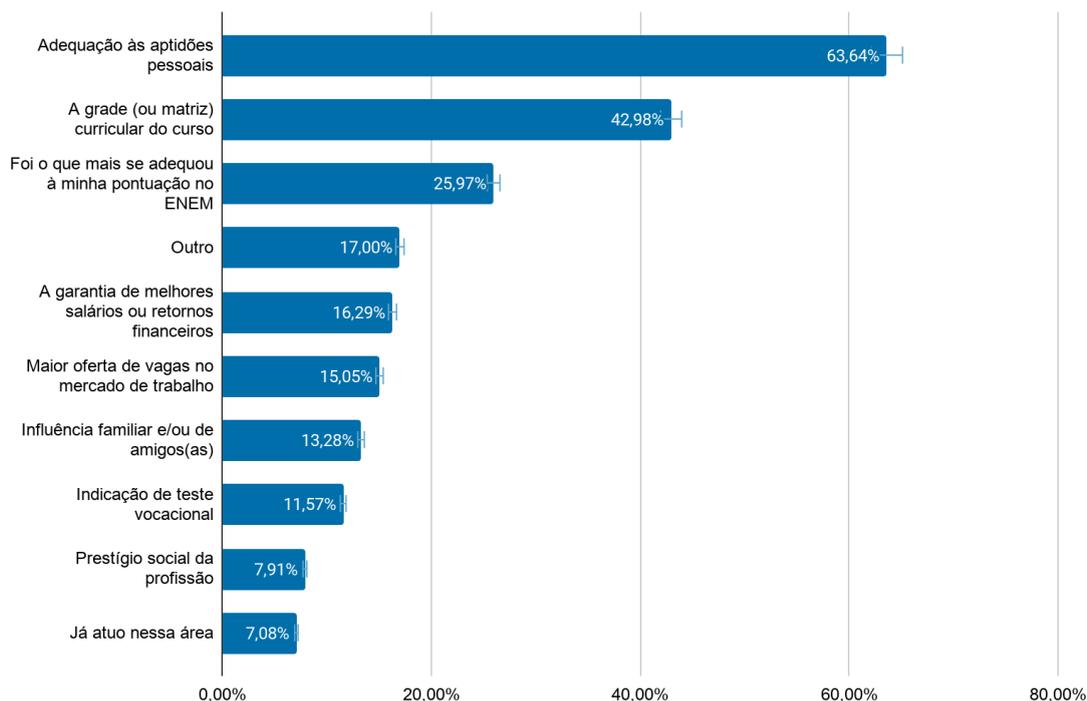
Suspeitamos que esse conceito tenha orientado, em boa medida, as escolhas investigadas aqui.

Entre o desejado e o possível: motivações para a escolha do curso

Indagamos pelas razões da escolha da graduação que o(a) estudante cursa. Reconhecemos que as dez opções oferecidas por nosso instrumento de pesquisa, numa questão objetiva, são todas de ordem pessoal. Isto é, não há alternativa que permita investigar motivações que excedam o cálculo do custo-benefício que individualmente a escolha venha a propiciar. Na hipótese de nova edição dessa pesquisa, certamente corrigiremos esse escopo, incluindo alternativas de cunho político – no sentido mais nobre e amplo que o termo possa conter –, como, por exemplo, “É uma forma de eu contribuir para a melhoria da sociedade em que vivo” ou “Com essa graduação, pretendo transformar a realidade, de algum modo”. Talvez por isso os percentuais maiores deste gráfico sejam inferiores aos do anterior e as respostas (com 100% de adesão à pergunta) estejam relativamente dispersas entre as alternativas e um pouco menos concentradas, como pode ser observado aqui:

Gráfico 2: justificativas mais recorrentes para a escolha da graduação

Total de respostas: 1.694 - Total de escolhas: 3.740



Fonte: pesquisa dos(as) autores(as) (2020). Gráfico elaborado por Luiz Cláudio Barros Raposo.

Quanto ao curso escolhido, a “adequação às aptidões pessoais” foi o motivo que mais pesou: 63,64%. Em seguida, mas com folgada distância, vem a grade (ou matriz) curricular do curso: 42,98%. Em terceiro lugar, 25,97% alegaram que a escolha foi a que a pontuação no ENEM permitiu. Ou seja, para pouco mais de $\frac{1}{4}$ do alunado, a graduação que cursa é a possível, mas não necessariamente a desejada – percentual que nos pareceu preocupante. Cabe atentar para o reduzido peso da remuneração e da empregabilidade presumidas pela formação universitária: 16,29% e 15,05%, respectivamente. Esses índices parecem coerentes com o gráfico anterior, onde “Quem se forma na UFF consegue se empregar com mais facilidade” ficou em quarto lugar, com 20,9%.

Há, porém, uma identidade difusa entre o que o(a) estudante percebe como suas “aptidões pessoais” e a graduação que cursa. Identidade que nos soa um tanto contraditória, quando constatamos o percentual relativamente expressivo dos(as) entrevistados(as) que assinalaram a opção “Foi o que mais se adequou à minha pontuação no ENEM”. “Relativamente expressivo” porque, embora corresponda à metade da metade, não se trata de detalhe trivial, quando humanizamos esse número: se projetado para o conjunto dos 40.599 matriculados(as) naquele primeiro semestre letivo de 2020, mesmo

aplicando a margem estatística de erro, isso significa um contingente igual ou 2,33% inferior ou superior a 10.543 pessoas cursando uma graduação que podem não desejar, com sérias implicações emocionais e sociais, inclusive no decorrer do próprio curso. Para esse particular reservaremos algumas especulações em outra parte deste artigo. Mas gostaríamos de aditar uma observação que nos intriga, talvez por alguma dificuldade de interpretação de nossa parte: 42,98% constituem a segunda maior motivação para a escolha da graduação, que é “A grade (ou matriz) curricular do curso”. Cabe investigar se os(as) estudantes têm mesmo tamanha ciência e satisfação com as disciplinas que cursarão ou cursam ao longo da graduação, ao ponto de o currículo ser a segunda principal razão de eles/elas optarem por aquela carreira. Ou seja, o(a) aluno(a) da UFF está efetivamente consciente do que vai estudar, ao escolher ou cursar a graduação? Ou essa consciência vai se formando à medida que avança o curso? Se sim, como? Em que termos?

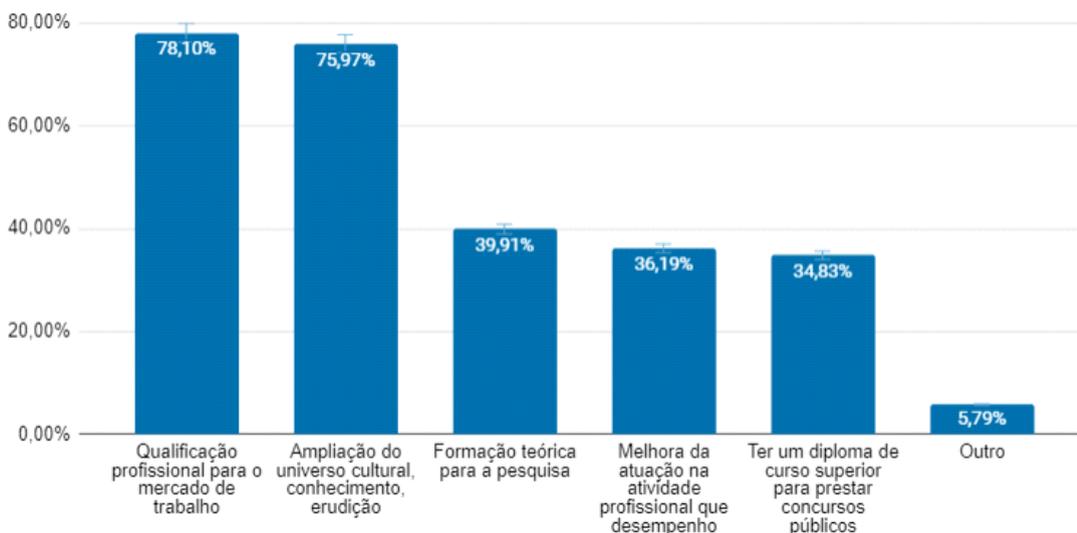
O visto e o imaginado: expectativas quanto à graduação

Conhecidas ou esboçadas as principais motivações que levaram o(a) entrevistado(a) à escolha da UFF e da graduação, passemos às expectativas de quem a vivencia – outra questão que obteve 100% de adesão entre os(as) respondentes. Em nossa enquete, perguntamos aos/às estudantes o que esperam da universidade, ao se formarem. Novamente recorremos a uma lista fechada, dessa vez com seis opções (incluindo “Outro”). Tecnicamente empatadas, e com altíssimos percentuais, as duas mais votadas foram “Qualificação profissional para o mercado de trabalho” (78,10%) e “Ampliação do universo cultural, erudição, conhecimento” (75,97%), como se vê no gráfico 3. Neste último caso, cabe destacar que a universidade continua percebida como lugar de formação cultural, além do preparo técnico ou do aprimoramento profissional. Em terceiro lugar, mas bem distantes dos dois primeiros, ainda que constitua um contingente expressivo, 39,91% esperam adquirir arcabouço teórico para a pesquisa, indicando potenciais pós-graduandos(as). Outras duas expectativas, bem pragmáticas, têm pontuação próxima entre si e igualmente expressiva: melhora da atuação na atividade profissional que o(a) respondente exerce (36,19%) – outro índice da fração do corpo discente já empregado – e ter um diploma de curso superior para prestar concursos públicos (34,83%). É pertinente ponderar o que parece uma contradição entre estes resultados e os dois gráficos anteriores: as motivações

para a escolha da universidade e da carreira não coincidem necessariamente com as expectativas e com a realidade que os(as) estudantes encontram no percurso da graduação, durante a qual a esperança de qualificação profissional divide seus esforços com o desejo de expansão da subjetividade.

Gráfico 3: maiores expectativas dos(as) estudantes quanto à graduação

Total de respostas: 1.694 - Total de escolhas: 5.262



Fonte: pesquisa dos(as) autores(as) (2020). Gráfico elaborado por Luiz Cláudio Barros Raposo.

A universidade (ou o ensino superior) habita o imaginário social como *locus* por excelência da “afirmação da liberdade da consciência como o fundamento da verdade que agora aparece para o homem no plano daquilo que pode atingir por si mesmo”, segundo Franklin Leopoldo e Silva, professor do Departamento de Filosofia da USP, no ensaio “A perda da experiência da formação na universidade contemporânea” (SILVA, 2001, p. 28). Mas o mesmo autor, no mesmo texto, pergunta:

[...] como se pode falar de consciência emancipada precisamente num contexto histórico em que as condições objetivas provocam a dissolução da subjetividade? Como educar para a emancipação se as determinações sociais e históricas pressionam no sentido da anulação do sujeito enquanto agente consciente e livre? (SILVA, 2001, p. 29).

Premidas ou condicionadas por necessidades e demandas nem sempre ajustadas às suas subjetividades, essas massas estudantis, assim como o conjunto da sociedade que integram, respondem contraditoriamente a um presente que se lhes apresenta como

“absoluto” e no qual a educação, em todos os seus níveis, parece reafirmar esse horizonte de “expectativas decrescentes” tão típico do nosso tempo:¹⁰

Se a perda da possibilidade da experiência formativa é “uma tendência objetiva da sociedade”, correspondendo ao seu “próprio modo de produzir-se e reproduzir-se” (Maar, 1995, p. 26), e se tal tendência é acentuada no estágio atual do capitalismo, talvez não se possa esperar dos agentes históricos uma reversão do processo. O interesse historicamente estabelecido a partir da necessidade de dominação pela administração das consciências jamais poderia aceitar uma educação crítica. A situação é tanto mais complexa e grave quanto esse interesse não atua na forma de uma determinação bruta e explicitamente repressiva, mas de maneira insinuante e pela introjeção de padrões que os indivíduos acreditam serem os modos espontâneos de relação entre consciência e mundo (SILVA, 2001, p. 35).

Resta saber, pois, se, além da qualificação profissional, a Universidade Federal Fluminense tem atendido à expectativa da ampliação dos horizontes culturais e subjetivos de seu alunado, propiciando uma vida universitária que exceda a rotina das aulas e das avaliações (sobretudo quando entendidas como “provas”, por sua vez compreendidas como resolução de testes ou redação de textos em sala de aula, com ou sem consulta à bibliografia). O que podemos constatar com segurança, a partir do que nos revela o gráfico 3, é que a demanda pela ampliação do universo cultural, pela erudição, pelo conhecimento (mais que pelo treinamento) é bastante intensa. Talvez por isso a maioria dos(as) alunos(as) espere prorrogar a experiência universitária: segundo nossa pesquisa, 54,2% dos(as) estudantes da UFF pretendem cursar outra graduação. E, do contingente total, apenas 4,3% pretendem fazê-lo em instituição privada. De novo, constituir-se como experiência formativa e não apenas como instância de qualificação técnico-científica é uma decisão política da instituição, em que ela não ceda tão facilmente às imposições do mercado de trabalho, da lógica empresarial do “custo-benefício” e da necessidade de se justificar perante a sociedade que a financia, “devolvendo” o investimento em caudalosos números de diplomados, de pesquisas concluídas (e devidamente mensuradas) e de serviços prestados. Nunca é demais repetir com Alcir Pécora:

¹⁰ “Pois esse campo que começou a ser minado conforme se acirrava a luta de classes a partir dos anos 70 para os 80 do século passado, desmanchando primeiro o consenso liberal-keynesiano que comandara a trégua do imediato pós-guerra para afinal revelar, paradoxalmente, aliás, com o fim da Guerra Fria, que o horizonte do mundo encolhera vertiginosamente e uma *era triunfante de expectativas decrescentes* principiara com uma Queda espetacular, a seu modo também uma queda – pois apesar de todos os pesares a linha do horizonte era bem alta – no *tempo intemporal da urgência perpétua*: este o Novo Tempo do Mundo” (ARANTES, 2014, p. 93-94, destaques no original).

Antes, com todas as crises que atravessou, a Universidade não precisava de justificativa para existir porque parecia evidente a todos o seu papel decisivo na construção da riqueza material e espiritual da nação. Pois, agora, não mais. A Universidade tem de provar seguidamente que é útil, para quê e para quem. E o sentido mais paradoxal dessa prova é o de ter de justificar a Universidade com razões ajustadas ao novo absolutismo da sociedade de mercado, quando é justamente aí que ela perde importância (PÉCORA, 2018, p. 5).

Nada será como antes: a nova universidade de massa

De pronto é preciso esclarecer que entendemos como “universidade de massa” aquela que, especialmente na América Latina, nas últimas décadas, transitou de um modelo elitista, portanto restritivo, para outro, massivo, no qual, variando de intensidade conforme cada país, “as oportunidades de continuar os estudos estão abertas, a princípio, a todos os estudantes que completaram a educação secundária” (BALÁN, 2014, p. 107, tradução nossa).

Quando optamos por intitular este artigo como “A escolha de Sofia”, remetendo ao filme homônimo dirigido pelo norte-americano Alan J. Pakula, pensávamos nos imperativos socioeconômicos que pressionam as decisões da maior parte dos/das graduandos(as) da UFF como fatores que deixam margens bastante estreitas ao livre-arbítrio. Em outros termos, supomos que condicionantes socioeconômicos objetivos interferem intensamente na escolha subjetiva da graduação a cursar. Em nossa pesquisa, constatamos que a Universidade Federal Fluminense não é o reduto de letramento apenas da classe média tradicional, aquela formada por profissionais brancos, liberais e altamente assalariados, mas uma massificada instituição pública de ensino superior cujo corpo docente é crescentemente diversificado e tendencialmente recrutado em estratos mais baixos e hegemonicamente femininos das classes média e baixa: 53,19% dos pais (ou responsáveis) dos(as) estudantes têm renda total de até quatro salários-mínimos mensais. Registre-se, porém, o expressivo percentual de famílias com renda de até dois salários: 30,93%. O contingente de pais (ou responsáveis) com renda igual ou superior a dez salários corresponde a apenas 9,86% do total de alunos(as). Por outro lado, na UFF, 53,9% dos(as) estudantes da graduação presencial exercem alguma atividade remunerada – seja trabalho (formal ou informal, 22,55%), estágio (15,41%), iniciação científica ou monitoria (15,94%). Note-se, entretanto, que, das atividades remuneradas que ocupam essa fração dos/das

estudantes entrevistados(as), 31,35% são de natureza estritamente acadêmica. Por outro lado, embora os(as) brancos(as) preponderem, perfazendo 57,85% da população estudantil uffiana, os(as) autodeclarados(as) pardos(as) e pretos(as) somam 40,32%. Quando aplicamos o marcador racial ou étnico à renda familiar estimada temos a seguinte tabela:

Tabela 1: renda familiar autodeclarada, por cor ou etnia, dos(as) estudantes da UFF

RENDA ESTIMADA	Amarela	Branca	Indígena	Outra	Parda	Preta	TOTAL
Até dois salários-mínimos	1,15%	40,84%	0,19%	0,57%	37,98%	19,27%	100,00%
De dois a quatro salários-mínimos	0,27%	58,89%	0,00%	0,53%	24,67%	15,65%	100,00%
De quatro a dez salários-mínimos	0,92%	68,31%	0,00%	0,62%	22,46%	7,69%	100,00%
De dez a vinte salários-mínimos	2,40%	78,40%	0,00%	0,00%	15,20%	4,00%	100,00%
De vinte a trinta salários-mínimos	2,94%	82,35%	0,00%	0,00%	5,88%	8,82%	100,00%
Mais de trinta salários-mínimos	0,00%	87,50%	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	100,00%
Não sei	1,00%	62,79%	0,33%	1,66%	21,59%	12,62%	100,00%

Fonte: pesquisa dos(as) autores(as) (2020). Tabela elaborada por Luiz Cláudio Barros Raposo.

Entre os(as) alunos(as) pardos(as) e pretos(as), o contingente dos(as) oriundos(as) de família com renda mensal de até dois salários-mínimos – a única na qual são a maioria – é de 57,25%, enquanto os(as) brancos(as) nessa faixa de renda perfazem 40,84%. Na faixa predominante entre alunos(as) uffianos(as), a de dois a quatro salários-mínimos, os(as) autodeclarados(as) brancos(as) são 58,89%, enquanto pardos(as) e pretos(as) somam 40,32%. Nas faixas mais altas, a partir de dez salários-mínimos, os(as) brancos(as) oscilam entre 78,40% e 87,50%. (Destaque-se, contudo, que entre os/as brancos/as, por motivos que ainda desconhecemos, é bastante alto o índice dos/as que alegam desconhecer a renda familiar: 62,79%.) Ou seja, as inversões e desigualdades estruturais da sociedade brasileira revelam-se aí sem disfarces ou relativizações. Quais reflexos o aspecto étnico-racial, cruzado com a renda, tem sobre relações didático-pedagógicas e as expectativas do corpo discente?

Quanto ao gênero, a graduação da UFF é feminina porque 69,2% se autodeclararam assim. Obviamente, essa hegemonia oscila conforme a graduação, o que poderá ser investigado caso a caso, conforme análises específicas dos dados que recolhemos. Mas esse traço acentuadamente feminino do perfil da universidade nos parece absolutamente

central. A soma dos(as) que não se identificam como homens cisgêneros (1,6% de transgêneros homens, transgêneros mulheres e “outro”) eleva esse total para 70,8% de respondentes. O gênero masculino, pois, perfaz a minoria dos(as) estudantes da UFF, com seus 29,2%. Sete alunos(as) não responderam. Essa feminilização e a perda da hegemonia masculina sobre o corpo discente da universidade também é um dado marcante. Como a instituição se posiciona diante dele?

Ao nosso juízo, essa rápida mudança do perfil socioeconômico dos(as) estudantes universitários(as), acelerada sobretudo nos últimos dez anos – a população universitária cresceu 66,6%, de 2009 a 2019, somente na rede federal de ensino superior (INEP, 2020, p. 23) –, não tem sido acompanhada com a mesma rapidez pela universidade, que presumivelmente ainda recruta a maior parte de seu corpo docente na classe média tradicional – tanto que docentes negros(as) compunham apenas 15,8% do professorado universitário federal, em 2019, conforme apurou o jornal *Metrópoles* a partir de dados do INEP¹¹ –, revelando-se institucionalmente rígida quanto às adaptações necessárias que o mundo contemporâneo demanda. Pensamos que a universidade pública brasileira precisa superar, de uma vez por todas, o modelo de ensino concebido durante a Revolução Industrial que confunde educação com adestramento de mão de obra (especializada, no caso), pressupondo uma relação de ensino e aprendizagem que se confunde com a ideia de “transmissão do conhecimento”, como se o(a) educando(a) fosse mero(a) e passivo(a) receptor de um(a) emissor(a) do saber. Se a instituição pretende sobreviver às radicais transformações pelas quais a sociedade contemporânea passa, acreditamos que a primeira lição a aprender é a de que o(a) profissional do século XXI com formação superior não há de ser o que souber melhor responder, mas o que melhor souber perguntar. Falta plasticidade à instituição para quebrar velhos paradigmas pedagógicos, políticos e burocráticos, tornando suas aulas mais estimulantes e emancipadas do antigo modelo que a faz espaço isolado de “informação”, contemplando a presença hegemônica das mulheres na maioria das graduações e a crescente diversidade racial, promovendo nos currículos o diálogo entre os saberes especializados e tradicionais e tornando estes parte de um efetivo todo que possa ser percebido e vivenciado enquanto tal tanto pelo(a) estudante quanto pelo(a) professor(a). Por fim, é preciso que a universidade aprenda a se adaptar às necessidades de sobrevivência que agora, mais do que nunca, se impõem a essa massa de estudantes

¹¹ Disponível em [Professores negros são 15,8 % dos docentes de universidades federais \(metropoles.com\)](https://www.metropoles.com.br/2019/08/15/professores-negros-sao-15-8-dos-docentes-de-universidades-federais/). Acesso em 20 jul. 2021.

pauperizados(as) e candidatos(as) a um mercado de trabalho cada vez mais volátil, voraz, cruel, precarizado e desregulamentado, como bem o descreve Ricardo Antunes em *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital* (ANTUNES, 2020).

Veja-se, por exemplo, a escolaridade das mães (ou responsáveis) dos(as) alunos(as) da UFF, com os maiores contingentes estacionados nos ensinos médio e fundamental, completo ou incompleto (52,78%, ou 53,96%, se aditarmos as que não frequentaram a escola). Na comparação com os pais (ou responsáveis), as mães têm tempo de escolaridade levemente superior ao dos homens. Elas são 30,11% com ensino médio completo e 23,14% com ensino superior completo (ou 36,07%, se incluirmos as que concluíram alguma modalidade de pós-graduação), enquanto para eles esses percentuais são, respectivamente, 28,63% e 19,60% (ou 29,69%, se somarmos os que têm alguma pós-graduação, completa ou incompleta). Note-se, nos dois, o percentual quase idêntico de mães (1,18%) e pais (1,12%) que não frequentaram o sistema escolar. Mães e pais que não concluíram o ensino fundamental também apresentam percentual bastante próximo: respectivamente, 6,2% e 5,02%. No caso dos pais, os que têm até o ensino médio completo totalizam 53,96% (ou 55,08%, se somados aos que não frequentaram a escola). Ou seja, mais da metade de mães e pais de estudantes da UFF têm entre média, baixa e, em proporção bastante diminuta, nenhuma escolaridade.

Jorge Balán, no artigo já referido, observa o peso sociológico da escolaridade de mães e pais no contexto da massificação da universidade e da ascensão da “nova classe média”, que parece compor a maior parte da clientela da UFF. Diz ele que

[...] os primeiros a aproveitar a abertura de novas oportunidades de estudo pós-secundário são estudantes provenientes de setores sociais relativamente favorecidos, em particular a nova classe média urbana que aspira a que seus filhos continuem sua formação além da escola secundária e agora encontra barreiras menores que antes à satisfação desse desejo (BALÁN, 2014, p. 108, tradução nossa).

A situação ocupacional de mães e pais (ou responsáveis) de estudantes da UFF pode reforçar essa constatação, conforme tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Situação ocupacional do(a) responsável pelo sustento econômico da família

SITUAÇÃO OCUPACIONAL	TOTAL	%
Servidor(a) público(a)	270	15,94
Exerce função de nível médio em empresa privada ou pública	191	11,28
Autônomo(a) (ambulante, diarista, pedreiro/a, ou motociclista de aplicativo etc.)	187	11,04
Exerce função de nível superior em empresa pública ou privada	176	10,39
Aposentado(a) do setor público	161	9,50
Aposentado(a) do setor privado	138	8,15
Outra	129	7,62
Micro ou pequeno(a) empresário(a)	115	6,79
Empregado(a) de serviços gerais (limpeza ou faxina, manutenção, segurança etc.)	110	6,49
Desempregado(a)	87	5,14
Profissional liberal (médico, dentista, advogado/a, arquiteto/a, engenheiro/a etc.)	61	3,60
Comerciário(a)	56	3,31
Proprietário(a) ou gestor de empresa privada de grande ou médio porte (inclusive de agronegócio)	8	0,47
Trabalhador(a) rural	3	0,18
Pequeno(a) proprietário(a) rural	2	0,12

Fonte: pesquisa dos(as) autores(as) (2020). Gráfico elaborado por Luiz Cláudio Barros Raposo.

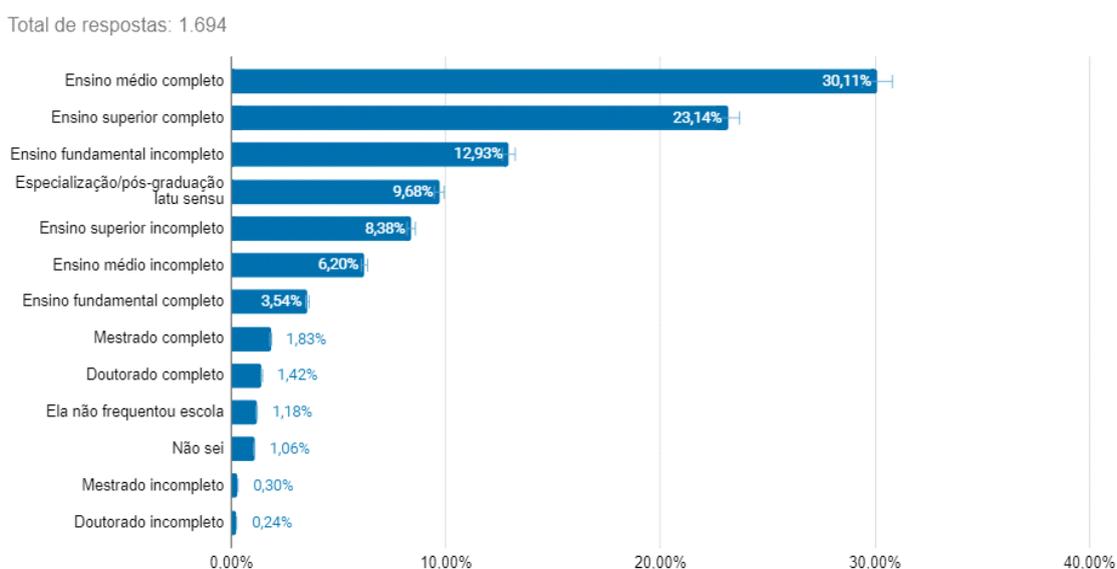
Há uma profusão de situações ocupacionais de baixa e média qualificação dos(as) principais responsáveis pelo sustento da família do(a) estudante da UFF – e não mais aquela uniformidade de filhos(as) de profissionais liberais, altos burocratas do Estado, latifundiários, empresários e comerciantes de grande e médio porte que caracterizava o estudantado universitário público brasileiro até pelo menos trinta anos atrás. A categoria mais recorrente, a dos(as) servidores(as) públicos(as) – embora não saibamos suas qualificações e rendas –, é de 15,94% (ou 25,44%, se computarmos os/as aposentados/as). Note-se que o segundo contingente é formado por profissionais que exercem “função de nível médio em empresa privada ou pública” (11,28%). Chama a atenção, entretanto, a fração de “autônomos(as)”, que no questionário aplicado denominam trabalhadores(as) informais dos serviços (ambulante, diarista, pedreiro/a, marceneiro/a, motorista ou motociclista de aplicativo etc.): eles/elas são o terceiro contingente, com 11,04%, tecnicamente empatado com os(as) que exercem funções superiores em estatais ou na iniciativa privada (10,39%). Os/As clássicos(as) profissionais liberais são apenas 3,6% de

chefes de família dos(as) estudantes da UFF, logo abaixo dos(as) que se encontravam desempregados(as) no momento da entrevista: 5,14%.

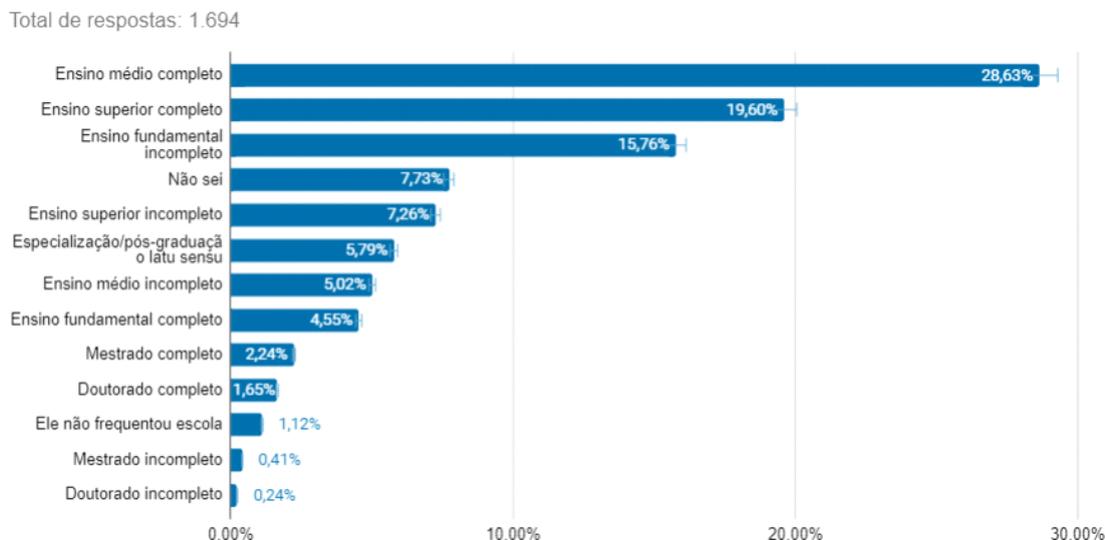
Supomos que a escolaridade predominante entre mães e pais seja um fator com duplo efeito: por um lado, como vimos, a graduação pode representar para os(as) filhos(as) a perspectiva de condições ou oportunidades de trabalho (portanto, de ascensão ou ao menos de estabilidade social) melhores que as que seus progenitores (ou responsáveis) tiveram; e, por outro, esboça o quadro de valores que conformaram as escolhas disponíveis para esses(as) estudantes. Queremos dizer com isso que, ao que tudo indica, essa massa de alunos(as) agora hegemônica na UFF não é originária da classe média tradicional – como também já apontamos –, aquela que vê ou via no curso superior não apenas uma qualificação para o mercado de trabalho, mas também um signo de distinção ou diferenciação social, inclusive acreditando no saber como um valor em si mesmo – ou, nos termos de Pierre Bourdieu:

Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também (por uma parte mais ou menos importante, segundo a disposição inicial, ou seja, segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima que, adquirida a propósito dos saberes e das práticas escolarmente reconhecidos, tende a aplicar-se para além dos limites do “escolar”, assumindo a forma de uma propensão “desinteressada” para acumular experiências e conhecimentos que nem sempre são rentáveis diretamente no mercado escolar (BOURDIEU, 2015, p. 27).

Gráfico 4: escolaridade das mães (ou responsáveis)



Fonte: pesquisa dos(as) autores(as) (2020). Gráfico elaborado por Luiz Cláudio Barros Raposo.

Gráfico 5: escolaridade dos pais (ou responsáveis)

Fonte: pesquisa dos(as) autores(as) (2020). Gráfico elaborado por Luiz Cláudio Barros Raposo.

Se nossa hipótese – fundamentada nos indícios dos números – é procedente, então é de se esperar que as expectativas dos pais, certamente bastante pragmáticas, devem exercer considerável influência subjetiva sobre a escolha dos(as) filhos(as) quanto à graduação a seguir. Maior do que aquela captada objetivamente pelo gráfico 2, onde consta que 13,28% optaram pelo curso que estão fazendo por “Influência familiar e/ou de amigos(as)”. Talvez essa influência não se dê única e exclusivamente na opção pela carreira, mas também na qualidade da relação que, na prática, o(a) estudante estabelece com sua graduação em particular e com a universidade como um todo. Ou seja, na hipótese a se confirmar em pesquisa qualitativa, acreditamos que a escolha se faz também no decurso da graduação. Isto é, à medida que o/a aluno(a) vivencia a universidade, esta pode expor o(a) graduando(a) a eventuais conflitos e contradições entre as expectativas de seu entorno familiar ou de suas relações afetivas, os seus desejos pessoais (menos ou mais conscientes), a necessidade de qualificação para o mercado de trabalho e aquilo que a instituição de ensino ao mesmo tempo lhe oferece e lhe cobra (tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo). A repetência e a evasão, supomos, não são causadas por motivos apenas socioeconômicos, mas também por uma atitude de recusa (igualmente menos ou mais consciente) à uma voz exterior a administrar corações e mentes. Por isso vale a pena retomar o ensaio de Franklin Leopoldo e Silva na altura em que ele diz o seguinte:

[...] quando se fala em emancipação, não se pode deixar de “levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (Adorno, 1995, p. 143). Qual é a causa desse obscurecimento? Ela pode ser

encontrada, segundo Adorno, numa atitude de hiper-realismo que leva as pessoas a entenderem que a única conduta coerente perante a realidade (o existente) é a *adaptação*. “Se posso crer em minhas observações, suporia mesmo que entre os jovens e, sobretudo, entre as crianças encontra-se algo como um realismo supervalorizado – talvez o correto fosse: pseudo-realismo – que remete a uma cicatriz. Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmos...” (Adorno, 1995, p. 145). A introjeção de “ideais exteriores” tornou-se um componente da vida em sociedade, no mundo administrado, de modo que a autopreparação para a adaptação e, sobretudo, a idéia de que a sociabilidade significa sempre adaptação, não permite que as pessoas notem que esse processo agride a consciência, por ser essencialmente anti-emancipatório. Trata-se da concepção de que a realidade é intocável e imutável: é este o sentido do hiper-realismo, a aceitação pura e simples à qual se segue naturalmente a adaptação, *como se não fosse possível agir de outra maneira, já que a realidade por sua vez também não pode se apresentar de outra forma* (SILVA, 2001, p. 30, destaques no original).

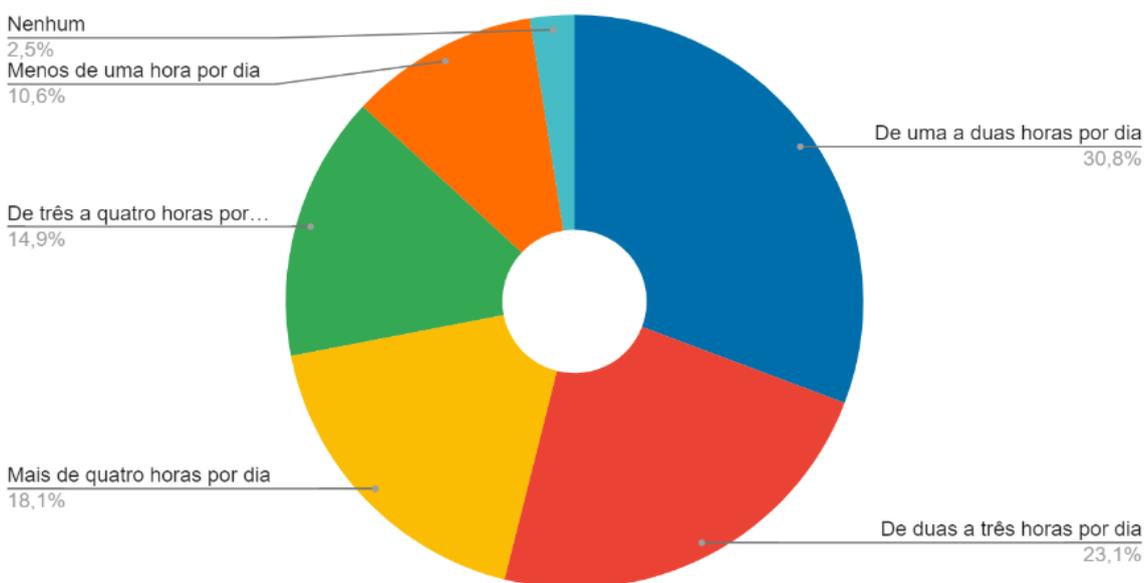
Em favor dessa especulação quanto à qualidade da relação intelectual com a vida universitária, vale anotar que, conforme verificamos em nosso levantamento, no que diz respeito aos estudos extraclasse, embora seja majoritário o contingente de graduandos(as) que busca leituras acadêmicas além da bibliografia das disciplinas (61,3%), o percentual dos(as) que se contentam com o que lhes é passado pelo(a) docente é espantoso: 38,7%. É preocupante constatar, por outro lado, que acachapantes 71,3% dos(as) estudantes entrevistados(as) não procuram seus/suas professores(as) para aprofundar o que foi discutido ou exposto na sala de aula. Indício de distanciamento hierárquico? Pouca ou nenhuma disponibilidade de tempo de ambas as partes? Dificuldade de comunicação? Desinteresse? Rigidez dos horários?

O tempo dedicado aos estudos extraclasse (gráfico 6) também é um fator a considerar, pois constatamos que 30,8% dos(as) graduandos(as) da UFF reservam de uma a duas horas diárias às leituras ou tarefas indicadas pelo(a) docente, enquanto 23,1% dizem empenhar de duas a três horas por dia nessas atividades. O segmento que mais investe tempo nos estudos além da rotina da classe – mais de quatro horas por dia – é de 18,1%. Alunos(as) que dedicam menos de uma hora ou nenhuma somam 13,1%. Esse quadro indica que pouco mais da metade da comunidade estudantil da UFF (53,9%) empenha de uma a três horas diárias para rever ou aprofundar o que foi visto nas aulas das disciplinas que cursa, numa curiosa coincidência: exatos 53,9% dos(as) alunos(as) dessa universidade exercem alguma atividade remunerada responsável por ocupar boa parte de seu tempo,

indicando que não há uma relação direta ou necessária entre trabalho e falta de tempo para os estudos extraclasse, por menor que seja a quantidade de horas separadas para eles.

Gráfico 6: tempo empregado nos estudos além do horário das aulas

Total de respostas: 1.694.



Fonte: pesquisa dos(as) autores(as) (2020). Gráfico elaborado por Luiz Cláudio Barros Raposo.

Verificamos ainda que 57% dos graduandos(as) presenciais da UFF afirmaram se reunir regular e espontaneamente para estudar, reforçando o que aprenderam nas aulas e talvez compensando a possível inacessibilidade extraclasse dos(as) docentes. Mas é alarmante ver 43% – ou 17.457 pessoas, se projetarmos o percentual sobre o total de estudantes presenciais – absolutamente inertes quanto a essa iniciativa e aparentemente infensos a formas de engajamento na vida acadêmica que não sejam o mínimo das aulas e algumas horas solitárias de estudo e tarefas avaliativas. Parece-nos que a ressignificação da universidade no mundo contemporâneo passa, necessariamente, por criar formas de envolvimento consciente de seu corpo discente – hoje reconfigurado, social e culturalmente, conforme buscamos descrever aqui.

Conclusão

Essa nova configuração do corpo discente da UFF – hegemonicamente feminino, tendencialmente de baixa renda, sexualmente diverso, crescentemente não-branco e majoritariamente teísta (mas essencialmente laico) – coloca questões com as quais a

universidade pública brasileira não lidava, até poucas décadas atrás. É compreensível, portanto, que muitas tensões advenham daí, sobretudo na lida diária na sala de aula, onde as diferenças e conflitos sociais e culturais se manifestam com maior visibilidade ou intensidade, na relação professor(a)-aluno(a). Parece-nos que essa contradição precisa ser reconhecida pela instituição para que ela se adapte à nova realidade, o que não significa apenas flexibilizar a universidade, conformando-a servilmente às demandas do mercado de trabalho e da “produtividade” (com frequência confundindo quantidade com qualidade), como tem sido o argumento mais recorrente para justificar o financiamento social da universidade pública. Como procuramos indicar, o grosso do estudantado uffiano, com o perfil socioeconômico que hoje apresenta, demanda outra universidade, capaz de reconhecer a pluralidade dessa população e as injunções que operam sobre suas escolhas mais centrais, como é o caso da graduação a cursar. E reconhecer a pluralidade implica em repensar suas dinâmicas didático-pedagógicas, a estruturação de seus currículos, as formas de ingresso nos cursos, a lógica burocrática institucional e, sobretudo, a relação com aquilo que, ao menos em tese, define a universidade – o saber, o conhecimento, a ciência. Porque, mais que por formação, há uma demanda latente na população estudantil da UFF por algo que exceda a simples capacitação profissional, entendida como passaporte para passar à ou permanecer na classe média (ou, se possível, galgar seus estratos mais altos). Não vemos alternativa, ousamos dizer, para nenhuma universidade pública brasileira que não seja o reconhecimento dos imperativos do capital como fundamento da organização e do funcionamento da instituição – isto é, ela está inserida numa organização socioeconômica que a constitui, a determina e a disputa, inclusive simbolicamente –, bem como a recusa a essa sujeição como única forma de ela encontrar seu sentido nesse admirável mundo novo (e a alusão ao romance distópico de Aldous Huxley não é fortuita) do capitalismo tardio.

Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo, Boitempo, 2020.

ARANTES, P. **O novo tempo do mundo e outros estudos sobre a era da emergência**. São Paulo, Boitempo, 2014.



BALÁN, J. Expansión del acceso y mejoría de la equidad en la educación superior. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, p. 107-137.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo/Porto Alegre, Edusp/Zouk, 2007.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo, Ática, 2012.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 71-84, jan./abr. 1995.

CRARY, J. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. Trad. Joaquim Toledo Jr. São Paulo, Cosac Naify, 2014.

FURTADO, J. P.; GONÇALVES, K. C. M. & MONTEIRO, E. da S. A leitura no intervalo: práticas culturais e leitura entre estudantes de arquivologia e biblioteconomia da Universidade Federal Fluminense. **VII Seminário FESPSP**. São Paulo, FESPSP, 2019, p. 1-32. Disponível em [JoaciFurtado.pdf \(fespsp.org.br\)](#) Acesso em 20 jul. 2021.

INEP. **Censo da educação superior 2019: divulgação dos resultados**. Brasília, MEC, 2020. Disponível em [Microsoft PowerPoint - Apresentação Censo da Educação Superior 2019 Sem Animações \(inep.gov.br\)](#) Acesso em 20 jul. 2021.

OLIVEIRA, C. T. de; SANTOS, A. S. dos; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 43-53, jun. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 09 out. 2021.

PÉCORA, A. O ensaio na época da morte do ensaio. **Limiar**, v. 5, n. 10, jul./dez. 2018, p. 64-80.

SILVA, F. L. e. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. **Tempo Social**, São Paulo, 13(1): 27-37, maio 2001. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ts/article/download/12347/14124>. Acesso em 11 out. 2021.

SILVA Jr., Nelson da. O Brasil da barbárie à desumanização neoliberal: do “Pacto edípico, pacto social”, de Hélio Pellegrino, ao “E daí?”, de Jair Bolsonaro. In: SAFATLE, V.; DUNKER, C. & SILVA Jr., Nelson da. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte, Autêntica, 2020, p. 255-282.

TUGNY, A. de & GIANELLA, V. Experiências do sensível na formação acadêmica, a proposta da UFSB. In: TUGNY, R. P. de & GONÇALVES, G. (org.). **Universidade popular e encontro de saberes**. Salvador, EDUFBA, 2020, p. 425-435. Disponível em [RI UFBA: Universidade popular e encontro de saberes](#). Acesso em 11 out. 2021.

Data do envio: 28/07/2021

Data do aceite: 06/11/2021.



DOSSIÊ TEMÁTICO



A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PRÁTICA DE ESTÁGIO DESAFIADA

TEACHING TRAINING FOR CHILDHOOD EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: THE CHALLENGED INTERNSHIP PRACTICE

Lucimar Rosa Dias¹⁷

Hissae Janice Pereira¹⁸

Resumo

Este relato apresenta a experiência vivenciada na disciplina de Prática de Docência na Educação Infantil do curso de Pedagogia EaD da UFPR. Aborda-se os desafios para proporcionar aos(as) acadêmicos(as) contato com as práticas pedagógicas no período de ensino remoto. Para tanto, examinamos documentos emitidos pela universidade e por municípios do Paraná que normatizaram a suspensão das aulas presenciais e registros dos(as) estudantes identificando suas impressões sobre a formação docente sem o contato com o campo. Os relatos revelaram que a riqueza da presencialidade não é substituída por outras formas de conhecer a escola, mas que as estratégias e inovações pedagógicas empreendidas colaboraram para a reflexão sobre a importância e o compromisso que é ser professor(a) da educação infantil.

Palavras-chave: Formação de Professores/as. Pandemia Covid 19. Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Inovação Pedagógica.

Abstract

This report presents the experience lived in the discipline of Teaching Practice in Early Childhood Education of the Ead Pedagogy course at UFPR. It addresses the challenges to provide academics with contact with pedagogical practices in the period of remote education. For this purpose, we examined documents issued by the university and by municipalities in Paraná that regulated the suspension of in-person classes and student records, identifying their impressions about teacher training without contact with the field. The reports revealed that the richness of presence is not replaced by other ways of getting to know the school, but that the pedagogical strategies and innovations undertaken collaborated to reflect on the importance and commitment of being a teacher of early childhood education.

Keywords: Teacher Training. Supervised Internship. Early Childhood Education. Pedagogical Innovation.

¹⁷ Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP (2007). professora associada da Universidade Federal do Paraná. Coordena o grupo de estudos ErêYá ligado ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, mulheres negras e formação de professores na interlocução com a Educação das Relações Étnico-Raciais.: lucimardias@ufpr.br Telefone: (41) 3360-5141. ORCID <http://orcid.org/0000-0003-1334-5692>

¹⁸ Universidade Federal do Paraná, Curso de Pedagogia EaD. Prefeitura Municipal de Araucária. E-mail: hissae.pereira@gmail.com e Telefone: (41) 3360-5139 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4010-2090>



Introdução

A experiência de formação que trazemos para este texto diz respeito aos processos que foram vivenciados por alunos(as), professora e tutoras durante a disciplina Prática de Docência na Educação Infantil, do curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Este relato tem o propósito de dialogar com outras instituições e profissionais que tiveram de passar pelos mesmos impasses e constituir assim um acervo das experiências/respostas construídas nas universidades brasileiras impostas pelas condições sanitárias devido à pandemia da Covid-19.

No dia 20 de março de 2020, a UFPR emitiu um despacho para retorno das atividades acadêmicas dos cursos de graduação EaD¹⁹ de modo remoto, mesmo nas disciplinas de estágio, pois com o agravamento da pandemia as aulas presenciais foram suspensas e os municípios nos quais os(as) acadêmicos(as) faziam seus estágios, também suspenderam as aulas presenciais²⁰. Assim, manteve-se as disciplinas e regulamentou-se que as atividades didáticas ocorressem exclusivamente de forma remota.

Importante demarcar que alterar a dinâmica de organização do trabalho pedagógico em uma universidade implica muitas ações para que a condução da formação dos profissionais seja validada. Os cursos de graduação possuem o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) no qual constam dentre outras questões, as disciplinas e suas ementas²¹. As disciplinas que preveem sua execução para além dos muros da universidade têm uma maior complexidade e no caso dos estágios outros dilemas se colocaram para professores(ras) desta área, pois o caráter é intrinsecamente dependente da relação com as instituições

¹⁹Em 2020, com a suspensão do ano letivo, a UFPR regulamentou, pela portaria Res. 59/20 – CEPE em caráter excepcional, o ensino remoto em período especial. O Estágio foi regulamentado pela Res. 44/20 de 30 de abril para todos os cursos EaD ou presencial. No dia 17 de março de 2020, a UFPR por meio da Res. Nº 26/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) suspendeu o calendário acadêmico dos cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional e tecnológica

²⁰ Araucária, decreto número 34.357, de 17 de março de 2020, Colombo, decreto 013, de 17 de março de 2020, Curitiba, decreto número 421, de 16 de março de 2020, São José dos Pinhais, seguiu o decreto Estadual 4.230 de 16 de março de 2020 e Quatro Barras, decreto 7.267/2020, de 17 de março de 2020.

²¹ Na UFPR acompanha o PPC, a Ficha 1 que é permanente, na qual consta a ementa (bibliografia básica e complementar), isto é, a descrição do que será abordado na disciplina e os(as) professores(ras) devem trabalhar o conteúdo ali previsto. Além disso, aprovamos anualmente a Ficha 2, esta mantém a ementa da Ficha 1 e traz o programa com maior detalhamento do que será desenvolvido. Pois bem, no contexto da pandemia, com a alteração da forma de trabalho tivemos de refazer as Fichas 2, detalhando a nova dinâmica que se apresentava e aprová-las nos respectivos departamentos e no Colegiado de Curso. Estes procedimentos foram realizados para que as atividades didático-pedagógicas pudessem ser reconhecidas internamente.

escolares. A convivência no espaço da escola é parte da formação no estágio e era justamente o que não tínhamos, dado o contexto necessário de isolamento.

Assim, mesmo em curso na modalidade EaD, em que a formação de professores(as) vem sendo cada vez mais presente nas universidades públicas brasileiras, os estágios ocorrem em campo, no “chão da escola”. Tanto estudantes, quanto professores assumem papéis que requerem conhecimentos específicos e procedimentos de ensino e aprendizagem que ocorrem mediados pelos instrumentos tecnológicos, alterando as relações de tempo e espaço nas interações (SANTOS, 2020). Porém, sem afetar a qualidade da formação e a necessária relação com a experiência concreta na escola. Nesse sentido, as licenciaturas nessa modalidade já estão familiarizadas com recursos como: plataformas, aulas gravadas, postagem de tarefas, dentre outras estratégias próprias desta modalidade que os cursos presenciais só passaram a fazer uso de forma sistemática com o advento da pandemia da Covid-19.

Porém, até os cursos na modalidade EaD foram impactados por esta situação e na Pedagogia EaD da UFPR não foi diferente. Foi necessário readequar os procedimentos das disciplinas que demandavam momentos presenciais e, especialmente, o estágio que implicava a ida dos(as) estudantes a campo. O estágio é momento muito especial da formação docente, pois espera-se que a “unicidade teoria-prática” (SANTOS, 2020, p. 23), possibilite ao futuro(a) profissional compreender como as teorias são expressões de práticas e as práticas revelam teorias. É na interação entre os diferentes sujeitos que os(as) estudantes colocam em ação o pensamento reflexivo, a partir das teorias estudadas.

As relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço da escola: equipe gestora, professores(as), crianças, familiares dentre outros são muito importantes na constituição deste profissional. Assim como, os processos necessários na construção das atividades/experiências junto às crianças. Todo este aparato conceitual foi impactado pela imperiosa necessidade de dar continuidade ao curso e ao mesmo tempo construir alternativas pedagógicas que pudessem de algum modo proporcionar o contato dos(as) acadêmicos(as) com experiências concretas de instituições de Educação Infantil. Nesse processo, ao mesmo tempo que respondíamos às demandas de ordem administrativa discutindo caminhos para normatizar esse momento, também nos dedicamos a pensar como realizar o estágio, ação que implica uma dimensão teórico-prática que se realiza no

“chão da escola”, sem a escola. Onde encontrar a escola? Era uma das nossas inquietações. Outro dilema que se apresentou foi como não fazer do estágio remoto o aligeiramento da formação pedagógica dos(as) futuros(as) professores(as). Foi necessário situar a excepcionalidade do momento em que vivíamos²².

Apesar destas questões muito sérias decidimos conduzir o estágio de modo remoto diante da incerteza de não sabermos quando poderíamos voltar às aulas presenciais²³. Reafirmamos nosso compromisso com as(os) acadêmicos(as), pois não podíamos deixá-los sem aula até o retorno presencial, sem saber quando seria. Ainda que contrariadas, visto que acreditamos ser o fundamento do estágio a reflexão sobre a prática pedagógica. Fomos desafiadas a buscar essa reflexão ação reflexão, ou seja, a práxis a partir de outras lógicas de campo. Fomos em busca da escola, do “chão” virtual no qual ela se encontrava.

1. Prática de Docência na Educação Infantil do curso de Pedagogia

Foram apenas dois encontros presenciais com a turma, e tivemos pouco tempo para conhecer o grupo. Em situação de não pandemia, nos encontraríamos a cada início de mês, até o final do ano. Nessas aulas presenciais são debatidas questões relativas a ser professor(a) da educação infantil, além da importância do planejamento, dos princípios da pedagogia da infância, dentre outros temas pertinentes à prática pedagógica. Porém, como não tivemos a continuidade desses temas, realizamos a troca dos mesmos. Inicialmente, para acalmá-los(as) identificando as dificuldades individuais e os modos de como apoiá-los(as) no enfrentamento dessa situação inesperada. O contato foi realizado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mas também por *WhatsApp*, *SMS*, *E-mails*, empreendendo esforços para não perder o contato com nenhum deles(as).

Era a turma 2017 com 107 alunos, a professora responsável e duas tutoras. As aulas eram realizadas no pólo da Universidade Aberta do Brasil, Campus Curitiba. A disciplina tem 180 horas e está dividida em 40 horas de aulas presenciais, 120 horas no campo (estágio), 10 horas destinadas para produções de trabalhos finais e 10 horas para preparação da apresentação dos trabalhos finais do estágio na educação infantil. As aulas presenciais na EaD são momentos importantes nos quais o contato com o grupo fortalece a relação entre

²² E infelizmente ainda vivemos essa excepcionalidade, pois já são 598.000 mortos por Covid-19 durante o encerramento deste artigo. Porém, com o alento da vacinação avançando no Brasil.

²³ Na UFPR, até o fechamento deste artigo, em outubro de 2021, as aulas continuavam remotas.

os(as) envolvidos(as). Sendo assim, os encontros eram esperados e organizados de modo a enfatizar conhecimentos específicos, rever conceitos e organizar o trabalho que se realizaria, tanto no ambiente virtual quanto no campo de estágio. Paulo Freire (1967) nos alerta que:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age (1967, p.39).

Aceitamos a provocação do autor que nos convoca a buscar respostas, a testar e agir. Nesse sentido nossas respostas foram elaboradas a partir da reflexividade e não de atos mecânicos. Enfrentamos esse momento como parte do processo formativo, sabendo que não havia um único modo de solucionar o impasse do estágio. Assumimos uma atitude proativa, porém sem ingenuidade, pois sabíamos que essa tarefa de realizar a disciplina de estágio de modo remoto afetaria a formação desse grupo e outras consequências futuras poderiam ocorrer, de modo a comprometer o princípio que orienta esse momento da formação, como a flexibilidade das atuais exigências para a formação de professores.

Estamos sempre diante do perigo como nos indicam a discussão atualíssima sobre a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, a qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), que ignora as lutas do campo e pretende formar professores em perspectiva prática, aligeirada e tecnicista.

Assim, mesmo diante das críticas pertinentes por parte dos profissionais da educação acerca da precariedade do cumprimento do estágio na modalidade EaD, buscamos propor atividades que enriquecem e aproximam os(as) estagiários(as) do cotidiano escolar, a exemplo do esforço coletivo por parte de toda a categoria dos profissionais que atuam na Educação Básica, durante o período pandêmico.

Fazer educação é tomar posição e foi o que fizemos diante da resolução que exigia a realização dos estágios, mas sobretudo nos preocupavam os(as) alunos(as) que nos traziam a necessidade de conclusão do curso e a aflição pelo desconhecido, em relação à situação sanitária do país. Havia muitas incertezas entres elas e eles sobre como seria a

disciplina de estágio na educação infantil. Demorou um pouco até que tivéssemos os encaminhamentos para responder às angústias do grupo. Uma parte do tempo da disciplina foi dedicada a acolhê-los(as) tranquilizando-os(as) sobre os encaminhamentos futuros, pedindo que ficassem em casa se pudessem e tomassem os cuidados necessários para proteção e segurança de cada um(a) e de suas respectivas famílias.

Foi necessário que aprendêssemos a usar alguns recursos que, apesar de disponíveis há tempos, nunca havíamos lançado mão na docência, tais como: realizar aulas por meio de plataformas e transmissão ao vivo. O deslocamento do tempo-espaço não foi somente da escola básica, pois a docência do ensino superior foi intensamente desafiada. As aulas, antes presenciais, foram gravadas e transmitidas pela plataforma do *YouTube* e a interação ocorria pelo *chat*. Movidas pelo compromisso com nossos(as) estudantes reelaboramos o plano de trabalho da disciplina discutindo com as outras professoras de estágio e com as tutoras da disciplina, que foram fundamentais para pensar na viabilidade das atividades planejadas.

No nosso segundo encontro presencial discutimos o texto de Bondía (2002) sobre experiências, desde seus significados até suas ausências e inúmeras possibilidades. Pensávamos em sensibilizar os(as) acadêmicos(as) para a observação no campo de estágio. De acordo com o autor, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p.21). Embora sem o campo, as reflexões a partir do texto foram muito providenciais, nos amparando teoricamente para discutir com eles e elas o novo desafio que se colocou para todos. Foi importante deter nossa atenção para o que “nos acontece” e como nos portamos diante do inusitado.

A reconfiguração da disciplina na modalidade remota manteve o desafio de levar os(as) estudantes a conhecerem e vivenciarem espaços da educação infantil. Como construir esta resposta? Da única forma possível nesse contexto, e como muitos(as) brasileiros(as) fizeram para dar conta de suas tarefas do dia a dia, usamos os recursos tecnológicos. Para Santos (2020), a docência é ação prática de ensinar. Cobia-nos ensinar os(as) futuros(as) docentes a partir das condições e recursos disponíveis. Assim, organizamos as disciplinas em quatro momentos: Observação de Docência em ambiente virtual, Coleção de Ideias para o

desenvolvimento dos Campos de Experiência, Memorial de Formação e o II Encontro Práticas de Docência na Educação Infantil.

Discutimos os temas específicos da educação infantil entrelaçando-os com o momento vivido e praticando o esperarçar freiriano. Logo após a primeira aula realizada via canal do *YouTube*, o desconforto com este tipo de aula foi intensamente debatido. Nem professora, nem tutoras e muito menos os(as) acadêmicos(as) ficaram satisfeitos(as) com o processo. Assim, fomos buscar novas respostas. O papel da tutoria foi fundamental, estabelecendo um contato direto com os(as) estudantes para sanar as inúmeras dúvidas, os medos, as dificuldades que surgiram ao longo da disciplina. Mill (2018), descreve que o papel da tutoria é:

[...] auxiliar os estudantes em suas dúvidas e dificuldades com o conteúdo ou questões técnicas, desenvolver e empregar estratégias de estímulo à reflexão sobre temas discutidos na disciplina, gerenciar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da disciplina, dar feedback sobre as atividades dos alunos, promover e mediar interações do estudante com seus colegas e com os docentes, atender às demandas administrativas da instituição formadora que ocorrem no processo de formação (MILL, 2018, p.657).

Tais descrições são importantes e de fato dizem respeito ao trabalho didático-pedagógico da tutoria. No entanto, a relação de tutoria em nossa disciplina pressupõe um ser humano por trás das atividades e foi sobretudo considerando o papel humanizador da educação que a tutoria atuou, pois a pandemia afetou a vida de muitas das(os) nossos(as) alunos(as), alterando a dinâmica de estudos, já que colocou em várias famílias todos os membros presentes na mesma casa, por muito mais tempo. A pesquisa, realizada por Gênero e Número e SOF Sempre Viva Organização Feminista, mostra a situação das mulheres:

[...] estavam trabalhando mais do que antes da quarentena, 55% delas são brancas e 44% são negras. Transformadas em atividades remotas, as jornadas de trabalho se estendem. Além disso, as relações entre trabalho e atividades domésticas se imbricaram ainda mais, e se antes pagar por serviços era a solução possível para algumas, a pandemia mostrou a intensificação do trabalho das mulheres. Elas trabalham mais porque as tarefas ainda não são distribuídas igualmente no ambiente doméstico (2020, p.13).

O curso de Pedagogia EaD, tem na sua maioria alunas, ou seja, também estavam diretamente atingidas por demandas vindas da pandemia e tendo que dar conta das

atividades didáticas, juntamente com as atividades laborais; tudo acontecendo simultaneamente no ambiente doméstico. Diante dessa realidade, o acolhimento realizado pela tutoria foi muito significativo e se deu em muitas frentes. Embora a literatura ainda trate pouco dos recursos digitais de mensagens de textos, são eles atualmente os mais dinâmicos para manter atentos(as) os(as) acadêmicos(as) e foram os mais usados na comunicação.

Atender as demandas apresentadas por cada estudante, foi muito além da disciplina, incluindo compartilhamento de questões pessoais. Procurou-se desenvolver uma escuta atenta às demandas, em particular ou no coletivo, por meio de ligações por vídeo, áudio, trocas de mensagens via AVA, *WhatsApp* e/ou encontros via plataformas *onlines*. A tutoria esteve sempre atenta e em contato com a professora responsável pela disciplina e coordenação de curso para retornar a cada um(a) que solicitava atenção.

Algumas pessoas, podem considerar que esta preocupação e ocupação da tutoria não diz respeito ao campo pedagógico, no entanto, nossa concepção de educação se ancora na ideia de que não há dissociação entre a pessoa e o(a) aluno(a) e nesse momento o ato educativo não tinha como existir se não considerasse o contexto da pandemia e suas consequências na vida dos(as) acadêmicos(as).

As tutoras relataram que de todos os anos de experiência nesta função, o ano de 2020 foi particularmente desafiador, inclusive porque houve uma ruptura de espaço-tempo no tipo de conteúdo que fazia parte das conversas entre elas e os(as) estudantes. O elo de afeto, os cuidados e a atenção foram redobrados para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse. A tutoria abriu a porta de seus lares e adentrou nos lares de cada estudante. O trabalho foi mais extenso, mas cada atividade realizada representava um momento de encantamento por percebermos o compromisso e o engajamento do coletivo em fazer com que a formação, mesmo diante de tantos desafios, fosse a melhor possível.

Com o passar das semanas problemas como falta de conexão ou acesso ao novo meio de transmissão das aulas foram sanados tornando a mediação cada vez mais constante e a reconfiguração da presencialidade dos encontros síncronos e assíncronos resultaram em um processo de ensino que resguardou parte da qualidade na medida em que o compromisso ético e político com a formação se fazia presente em todas as atividades desenvolvidas.

2. Formar-se como professor(a) da educação infantil em tempos pandêmicos

A professora da disciplina discutiu com os(as) alunas(os) sobre o que era o ensino remoto, a excepcionalidade do momento, demarcando que esta não é uma situação para ser normalizada e por isso tínhamos de ficar atentas para todas as implicações políticas e metodológicas que tal tarefa trazia. Nesse sentido, o que será relatado a seguir não é a naturalização das condições que tivemos e nem nosso aval para que em tempos pós-pandêmicos esta forma volte a se repetir. Como já dissemos a carga horária do estágio na Educação Infantil tem 180h²⁴ e dividimos da seguinte forma, de acordo com o Plano aprovado para o ensino remoto: **“aulas virtuais”, Observação de Docência em ambiente virtual sobre experiências na Educação Infantil, Coleção de Ideias e Rodas de Conversa, Memorial de Formação, e o II Encontro Práticas de Docência na Educação Infantil – Turma de Pedagogia 2017.**

As **aulas virtuais gravadas** eram os encontros com a professora responsável acompanhada das tutoras para todos(as) de modo virtual e *não online*, nos quais apresentavam-se aportes teóricos e metodológicos sobre a formação do(a) professor(a) da educação infantil que subsidiava as outras atividades que foram realizadas. Discutíamos os temas previstos no Plano de Ensino, concepções de espaços, tempos e materiais na educação infantil, perspectivas de infância e proposições de intervenção.

A **Observação de Docência em ambiente virtual sobre experiências na Educação Infantil**, esta parte consistia em deslocar o momento que elas fariam no campo conhecido como aproximação, no qual se estabelece contato com a cultura da instituição, conhecem as crianças e observam seus interesses para um em que iriam conhecer as práticas da educação infantil. Observaram virtualmente situações em que havia professoras desenvolvendo atividades com crianças, os modos como interagem, os tempos e espaços onde ocorriam. As atividades se relacionavam com um dos campos de experiência previsto na Base Nacional Comum Curricular. Para melhor orientar o trabalho eles (as) receberam um roteiro que foi intitulado: **“Orientações para cumprimento de carga horária de observação de docência em ambiente virtual sobre experiências na educação infantil”** com o passo a passo de como

²⁴ O cumprimento da Carga Horária variou, pois alguns alunos(as) que são professores(ras) tiveram redução da carga horária.

buscar essas experiências virtuais, indicações de páginas e modelo da ficha a ser preenchida que tinha seis itens: Campo de Experiência, endereço virtual do espaço visitado, Resumo do vídeo assistido. Recomendou-se a eles/as que fossem realizadas de modo a garantir a qualidade da reflexão relacionando-a com leituras e argumentando com base em autores(as) do campo dos estudos da infância.

Para garantir a qualidade desta observação virtual, selecionamos várias páginas de grupos de pesquisa, instituições qualificadas de educação infantil e solicitamos que assistissem a vídeos e programas educacionais que apresentassem experiências com professoras desenvolvendo atividades com as crianças. Na seleção havia filmagens de momentos como esses e os(as) estudantes tinham um roteiro de análise do material assistido. Os princípios para a realização dessa etapa foram: Observar, Procurar, Registrar e Refletir. No *Observar* era necessário estar “sempre com olhos e ouvidos atentos” aquilo que a experiência lhe permitia. No *Procurar* pedimos que buscassem alguns itens que não estão à mostra facilmente nas experiências, sendo necessário procurar, investigar para poder percebê-los. No *Registrar* assinalamos que era fundamental construir registro analítico sobre o investigado e solicitamos que trouxessem diferentes formatos de registro, tais como: texto escrito, desenho, fotografias, dentre outras formas.

E por fim, no item *Refletir* a situação observada teria de vir seguida de uma reflexão e explicação sobre o que havia nesta prática que o(a) instigava, inquietava, encantava, enfim o que de algum modo foi importante para a sua formação como professor(a). Essas observações e esses registros eram apresentados para a tutoria que dialogava sobre o material entregue buscando qualificar a tarefa.

Discutimos o material apresentado problematizando as situações registradas e correlacionado com a literatura estudada sobre os tempos, os espaços, os modos de registro, as interações com as crianças e se essas atividades davam conta dos eixos ludicidade e interações previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Comparamos também com a proposta pedagógica do município de Curitiba, na qual a maioria deles(as) atuará.

O segundo momento do estágio foi dividido em duas fases que chamamos de **Coleção de Ideias e Rodas de Conversa**, a primeira consistiu na discussão sobre planejamento na educação infantil, para quem e por que planejamos. Partimos das

atividades trazidas na observação virtual e solicitamos que cada um(a) organizasse a sua coleção de ideias que consistiu em planejar sequências didáticas considerando os campos de experiência por livre escolha. Nos estágios presenciais nós realizamos este momento por meio da organização de um projeto didático que surge da observação, com a qual eles e elas captam o interesse das crianças. Nesse caso, foi solicitado que rememorassem a discussão que fizeram, a partir das fichas de observação. Incluímos a obrigatoriedade de que pelo menos uma sequência didática fosse pensada para bebês, a fim de colocá-los(as) em contato com a literatura sobre as experiências com bebês nas instituições de educação infantil. Nessa etapa, as tutoras analisaram as sequências didáticas entregues e solicitaram, quando necessário, que fossem refeitas. Exploramos bastante a importância de o planejado estar em consonância com os interesses das crianças.

Na segunda fase desse momento convidamos professoras das instituições de educação infantil em que nossos(as) estudantes fariam estágio para participar da **Roda de Conversa**. Fizemos grupos com 10 estudantes e duas professoras convidadas. Elas receberam as sequências elaboradas para que no dia elas e os(as) colegas de grupo dialogassem sobre a consistência da proposta, a adequação ao campo e interesse da faixa etária escolhida. Após este momento retomaram suas Coleções para reelaborarem as sequências, a partir das observações. A avaliação foi muito positiva nesse momento, tanto por parte das professoras convidadas quanto dos (as) estudantes. Declararam que aprenderam muito com as observações, sugestões dos(as) colegas e das profissionais. Disseram²⁵:

As sugestões que as professoras nos deram, após a apresentação, enriqueceram grandemente a nossa formação e ouvir os planejamentos e ideias das colegas também possibilitou a ampliação dos saberes.

Muitas vezes nos privamos de planejar algo mais por receio de errado e nas devolutivas, bem como na apresentação das colegas, pude observar o quão longe posso ir. Eu amei, foi muito rico e produtivo.

[...] existe muito o que uma professora precisa aprender antes de ser uma professora da Educação infantil. A roda de conversa, nos possibilitou esta troca de experiências, aprender com as professoras foi uma oportunidade única, afinal elas têm a experiência que ainda nos falta.

²⁵ As considerações abaixo foram retiradas do Formulário de Avaliação da Roda de Conversa preenchido de forma voluntária pelos(as) acadêmicos(as).

Porque nós contamos com uma avaliação feita por profissionais da área de Educação, baseada nas experiências de cada uma, no conhecimento daquilo que dá resultados, naquilo que não dá, no que pode vir a colaborar com a nossa prática, no dia a dia. Foi um momento de verdadeira troca de experiências. Mesmo em meio a problemas com recursos utilizados para participar, foi um momento muito enriquecedor. Eu teria perdido muito se não tivesse insistido em participar, mesmo com os contratemplos que encontrei.

Eles(as) puderam discutir práticas pedagógicas, refletiram sobre a docência na educação infantil e uma das questões mais importantes que também aparecem no estágio presencial quando avaliamos os projetos didáticos é o quanto faz diferença planejar, a partir da escuta da criança e a necessidade de romper com uma perspectiva escolarizante das experiências nessa etapa da educação. Foi um momento de muita troca entre o grupo com colegas e as professoras da rede. De cada turma foi indicada pelas professoras e pelos colegas uma atividade para ser apresentada no II Encontro Práticas de Docência na Educação Infantil – Turma de Pedagogia 2017.

A atividade foi realizada na modalidade extensão e contribuiu também para a interação entre o grupo de estudantes e a comunidade externa da universidade contando com a participação de ex-alunos(as) e de professores(as) de diferentes municípios, o que deixou os (as) estudantes bem felizes, pois disseram que seus trabalhos foram valorizados. Muitos(as) terminaram essa etapa relatando que iriam desenvolver as práticas planejadas, pois sentiam-se mais seguros(as) após as reflexões coletivas.

E por fim, apresentamos a nossa última atividade nesse processo que foi a produção do **Memorial Formativo**. A intenção ao incluí-lo foi por considerar a escrita de si uma possibilidade de produzir “[...] a reflexividade narrativa, entendida como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em que dá sentido às suas experiências, às suas aprendizagens e até mesmo reconhecer seus fracassos nessas tentativas (PASSEGUI, 2021, p.4). Para a produção do memorial solicitamos que cada um buscasse rememorar a experiência de formação e relatasse os sentidos e significados que ao longo do curso foi sendo construído nesse processo de torna-se professor(a) da educação infantil. Pedimos também que abordassem como o contexto da pandemia impactou suas percepções como futuros(as) profissionais da educação.

O *Eu professor(a) da Educação Infantil* foi a principal provocação da escrita. Nesta, era importante relatar aspectos desde o momento em que se iniciou o curso até a sua

finalização e elaborar reflexões sobre quem era, porque fez a opção pela Pedagogia e o que esperava desse estágio. A seguir, era preciso que relatasse sobre seu processo formativo, aprendizagens marcantes, destacando o estágio realizado por meio do ensino remoto e o que foi ou não enriquecedor da experiência para sua profissionalização como professor(a) da educação infantil.

E por fim, explicitar a importância do estágio para a sua formação indicando as limitações relativas ao processo de estágio no âmbito da pandemia e a análise tecida neste contexto evidenciando os possíveis caminhos para o enfrentamento das dificuldades identificadas, destacando as conclusões a que se chegou. A proposta provocou um repensar nos(as) acadêmicos(as) e o tempo desse exercício variou bastante, como podemos constatar na voz de uma das estudantes, a A.S. Melo:

Memorial de formação. Nossa, e agora? O que devo escrever?

Pensei nisso durante dois meses, e não sabia por onde começar, o que escrever ou relatar. Daí lembrei que toda história tem um começo, então vamos ao mais simples, o começo. Mas aonde encaixa o “nunca mais” do referido poema²⁶? Ao terminar cada etapa da vida escolar, pensamos, nunca mais. Mas será? Do começo da vida que segue, que se desenrola ou enrola, que sobe ou que desce. Assim começo, das etapas da minha vida escolar, aonde quando se termina uma e começa outra, penso nunca mais, na minha infância passando pela acadêmica, profissional até esta fase de acadêmica novamente, do curso de pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (MELO, 2020, p.01).

A leitura dos memoriais foi um processo intenso no qual a alteridade se fez presente para a professora e para as tutoras da disciplina, sendo a leitura prazerosa, enriquecedora e formativa também para nós, pois trouxe-nos aprendizados profissionais e pessoais na medida em que nos permitiu conhecer detalhes sobre o processo de formação de cada um (a) e significativas mudanças de perspectiva que a formação possibilita. As aflições e as alegrias de ir se tornando professor(a) como nos conta C. M. Schainhuk:

No meu primeiro dia de estágio, eu tremia, fiquei muito nervosa, acredito que seja porque era algo novo, e tudo que é novo assusta, porém com o decorrer dos dias foi se tornando algo natural, a receptividade dos alunos era grande quando me viam em sala. Me encantei com a turma do 4º e 2º anos, nas quais estagiei, e com as relações diárias de ensino e aprendizagem. Eles são tão espertos, atentos, questionadores e adoram

²⁶ A autora A.S. Melo (2020) começa seu memorial com o poema de O Corvo, de Edgar Allan Poe.

aprender brincando, me senti mais confiante no caminho que quero trilhar, pois é gratificante ensinar e aprender com eles (SCHAINHUK, 2020, s/p).

Constatamos pela leitura dos memoriais que o processo de se tornar professor(a) foi ganhando novos significados ao longo do curso e ocorre nessa relação entre o profissional e o pessoal. De acordo com María Adelina Castañeda Salgado e Cecília Salomé Navia Antezana (2013, p.27) “[...] a identidade do docente se constitui em um processo em que modos de identificação com sentidos positivos e negativos se entrelaçam com a profissão e a prática docente²⁷”. O memorial possibilitou que pudéssemos conhecer, as lutas de cada um(a).

Foi interessante observar no material que falar de si, tecer reflexões sobre este eu e as articulações com o ser professor(a) não é um exercício tranquilo para todos(as), alguns para produzirem essa escrita usaram o artifício da 3ª pessoa, como no texto F. Cruz, pois nem sempre é fácil fazê-la em 1ª pessoa quando se traz memórias que doem:

Com tantas pedras no caminho, parafraseando o famoso poema de Carlos Drummond de Andrade, os anseios com a profissão, tal como as próprias brincadeiras de escolinha, foram sendo deixados de lado. Mesmo pensando no magistério, sendo filha de caminhoneiro e dona de casa, o próprio valor da passagem do transporte coletivo se tornava um peso que não conseguiria carregar. Aos 15 anos, faxinava algumas casas em troca dos prazeres consumistas de uma adolescente, brincos, calças, roupas e até mesmo ajudar com as despesas da casa. Um ano mais tarde, trabalhou muitas madrugadas em uma gráfica próxima a sua casa, um emprego bastante questionável, sem carteira assinada, pagos pelas horas trabalhadas, preparando materiais impressos e até se cortando com o próprio papel. Chegou o momento de escolher entre esse emprego ou continuar os estudos, já era impossível manter os dois, apesar de contrariada pelo pai, largou o trabalho e concluiu o Ensino Médio – AINDA BEM (CRUZ, 2020, s/p).

Vários(as) estudantes descreveram que até aquele momento não tinham parado para refletir sobre sua trajetória, seu percurso no curso e relataram ter sido um momento muito importante nesse processo. Tal exercício proporcionou a eles(as) a possibilidade de reconstruírem seus desejos e sonhos em relação à graduação. A aluna D.P Casanova relatou: “Começarei pela minha infância seguindo até a graduação. O propósito do memorial para mim foi um desafio inspirador e reflexivo, uma análise necessária para me descobrir como uma nova profissional em formação” (CASSANOVA, 2020, p.5).

²⁷ tradução livre das autoras. Texto Original “[...] la identidad docente se constituye en un proceso en el que se entrecruzan modos de identificación con sentidos positivos y negativos hacia la profesion y práctica docente [...]”.

Segundo Bosi (1995, p.55) “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Ler os memoriais de formação nos possibilitou viajar sem sair de nossos lares. Boa parte da turma nunca tinha tido contato com a educação infantil e relatou em seus trabalhos que no início duvidaram que fosse possível adquirir conhecimento e conseguir vivenciar a realidade desta etapa no formato remoto da disciplina. Porém, ao final conseguiram identificar que as estratégias, isto é, as inovações pedagógicas criadas para responder o momento pandêmico contribuíram para a formação docente.

Os trechos dos memoriais que trazemos, parece-nos que dão conta de explicitar que a formação desses(as) futuros(as) profissionais mesmo acontecendo em situações tão adversas como as relatadas os(as) colocaram na condição de sujeitos(as) pensantes do seu processo de constituição de ser professor(a). De acordo com Paulo Freire (1996, p.34):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. "Não sou esperançoso", disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

Nesse sentido, de que somos inconclusões é que escrita memorialística sobre o processo de forma-se professor e professora para a educação Infantil nos pareceu uma forma fértil para que os(as) acadêmicos(as) refletissem sobre essa experiência e pudessem estabelecer laços com esta etapa se colocando como professor(a). E assim pudemos constatar no depoimento de B.C. Santos e de D.P. Casanova:

Considero o maior ganho para a minha formação o despertar para um novo olhar para a Educação Infantil, além de ter uma filha em idade escolar com a qual tive que realizar as atividades propostas pelo CMEI, pude estar em contato tanto com as professoras como com a diretora do CMEI que me ajudaram diversas vezes em atividades que eu estava realizando para a disciplina (SANTOS, 2020, p.12).

Essa experiência formativa foi um misto de teorias e dinâmicas metodológicas, onde foi possível compreender como é necessário ser ponderado e reflexivo, nos planejamentos e principalmente nas ações, aprendi que não existe ou vai existir uma receita pronta, a cada aluno, situação ou possibilidades é necessário compreender e analisar as

singularidades, vivenciando e experimentando conhecimentos (CASANOVA, 2020, p, 11).

Consideramos, que os memoriais culminaram o processo instituído na disciplina de Prática em Docência na Educação Infantil, de modo a fazê-los(as), pensarem em si neste contexto de tornar-se professor(a), trazendo os elementos discutidos na disciplina, mas também durante todo o curso tendo em vista que esse é o último estágio realizado. De acordo com C.C.Czarneski (2020, s/p):

A meu ver, a disciplina de Prática de Docência em Educação Infantil não poderia ter sido mais enriquecedora. A maneira humana como foi conduzida, respeitando o período de isolamento e ainda assim contribuindo muito para a minha formação profissional. É (sic) vivências e formações assim que eu desejo para todos os alunos. Fechamos os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia com chave de ouro.

Poderíamos trazer outros relatos que revelam o aprendizado atribuído à disciplina, mesmo ocorrendo de uma maneira completamente diferente do habitual. Assim, consideramos que o desafio a nós imposto pelas condições concretas da vida nos instigando a Agir, revelou as múltiplas possibilidades de respostas que as universidades desenvolveram e o compromisso ético com a qualidade da formação como eixo orientador destas. Sem, no entanto, deixar de admitir que há uma significativa perda nesse processo formativo quando os (as) estudantes não vão para as instituições, pois deixam de vivenciar os inúmeros impasses que a interação entre as pessoas e as condições concretas das escolas possibilitam conhecer.

Considerações finais

À guisa de conclusão é importante pontuarmos novamente que os arranjos que fizemos para a realização da disciplina Prática de Docência na Educação Infantil no ensino remoto foram produtivos e alcançaram o objetivo de proporcionar aos(as) acadêmicos(as) pensarem sobre o que é ser professor(a) da educação infantil. No entanto, a ausência de contato direto com as crianças foi a maior perda que esses(as) profissionais tiveram na sua formação. Se de um lado foi possível provocar-lhes reflexão sobre esta identidade que gerou possibilidade de conhecimento acerca de ser professor(a). De outro, sabemos que o espaço



concreto das instituições traria outras interrogações às suas formas de pensar a si mesmos(as) como professores(as) desafiando a todos(as) nós e isso enriqueceria de modo muito particular a formação de cada um(a) e do coletivo. Sabemos que o campo tem limites que operam, às vezes, de modo positivo na constituição dessa profissionalidade, e outras vezes, de modo negativo. Contudo, a relação promovida entre os diferentes sujeitos nesse espaço do ambiente escolar, não há tecnologia que substitua.

A experiência ora relatada certamente afetou esses(as) futuro(as) profissionais e esperamos que seja para que saiam da universidade com muita vontade de atuar nessa etapa da educação e possam, quando lá estiverem, agir a partir das reflexões que fizemos, sobretudo quando se buscou apresentar “o fazer” na educação infantil comprometido com a criança.

Um(a) professor(a) que acredita na educação emancipatória, como disse Fernando Haddad em seu discurso de reconhecimento dos resultados das eleições presidenciais no dia 28 de outubro de 2018, diante das dificuldades “Verás que um professor não foge à luta”, ainda que pareça tarefa impossível a ser realizada, os professores e as professoras comprometidos buscarão inovações pedagógicas, para atuarem o melhor possível. E foi o que alunos(as), tutoras e professoras fizemos nesta experiência, em tempos de pandemia.

Referências

ARAUCÁRIA. DECRETO nº 34.357, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe Sobre as Medidas Para Enfrentamento Da Emergência De Saúde Pública De Importância Internacional Decorrente Da Infecção Humana Pelo Novo Coronavírus Sars - Cov - 2/Covid – 19. Disponível em: [Decreto 34357 2020 de Araucária PR \(leismunicipais.com.br\)](https://leismunicipais.com.br). Acesso em: 10 abr.2021.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.

BOSI, E. **Memórias e Sociedade: Lembranças de Velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

CASANOVA, D. P. **Memórias de uma eterna aprendiz Memorial**. (Memorial de formação). Disciplina de Prática de Docência na Educação Infantil. (Curso de Graduação em Pedagogia EaD), Universidade Federal do Paraná, 2020.

COLOMBO. **DECRETO N.º 013/2020**, de 17 de março de 2020. Dispõe Sobre as Medidas Para Enfrentamento Da Emergência De Saúde Pública De Importância Internacional Decorrente Da Infecção Humana Pelo Novo Coronavírus Sars - Cov - 2/Covid – 19. Disponível em: <https://anajure.org.br/wp-content/uploads/2020/04/parana-colombo-decreto-municipal-n-13-17-03-2020.pdf>. Acesso em: 10 abr.2021.



CURITIBA. **DECRETO N.º 421**. Declara Situação de Emergência em Saúde Pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19). Disponível em:

<https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00295150.pdf>

CRUZ, F. da. **No meio do caminho, tinha uma Pedagogia**. (Memorial de formação). Disciplina de Prática de Docência na Educação Infantil. (Curso de Graduação em Pedagogia Ead), Universidade Federal do Paraná, 2020

CZARNESKI, C. da C. **Memorial acadêmico de uma aluna do curso de Pedagogia na UFPR**. (Memorial de formação). Disciplina de Prática de Docência na Educação Infantil. (Curso de Graduação em Pedagogia Ead), Universidade Federal do Paraná, 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MELO, A. S. **Bumpy Ride**. (Memorial de formação). Disciplina de Prática de Docência na Educação Infantil. (Curso de Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

MILL, D. Educação a distância. In: MILL, D. (Org). **Dicionário crítico de educação e tecnologia e de educação a distância**. Campinas: Papirus, 2018.p.657.

PARANÁ. **DECRETO ESTADUAL 4.230/2020** de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. Disponível em:
<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232854&indice=1&totalRegistros=12&dt=21.2.2020.18.10.40.695>. Acesso em: 10 abr.2021.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(Trans)Formador. **Práxis Educacional**, 17(44), 1-21. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

QUATRO BARRAS. **DECRETO MUNICIPAL 7.267/2020** de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (2019-nCoV), declarada pela Portaria nº 188/GM/MS de 03/02/2020, no Município de Quatro Barras, e dá outras providências. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/pr/q/quatro-barras/decreto/2020/748/7472/decreto-n-7472-2020-dispoe-sobre-regime-especial-de-atividades-escolares-na-forma-nao-presencial-em-decorrencia-da-pandemia-do-covid-19-no-municipio-de-quatro-barras-e-da-outras-providencias>.

SALGADO, M. A. C., ANTEZANA, C.S.N. Identidades docente: experiencias y modos de identificación en la formación. In: Vicentini, P.P, SOUZA, E.C. PASSEGGI, M.C. (orgs). Pesquisa (autobiográfica): questões de ensino e formação. Editora CRV, Curitiba-PR, 2013

SANTOS, B. C. **Um olhar de fora para dentro e de dentro para fora**. (Memorial de formação). Disciplina de Prática de Docência na Educação Infantil. (Curso de Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

SANTOS, M. P. dos. **Formação Continuada de Docentes na Modalidade Educação a Distância no Brasil Contemporâneo: repensando e in(ve)stigando teorias e práticas pedagógicas**. In: SANTOS, Marcos Pereira dos. (org.) Formação docente importância, estratégias e princípios Volume 1, Curitiba B – PR, Editora: Bagai, 2020.



SOFSEMPREPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA. **SEM PARAR: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia.** (Relatório de Pesquisa). Gênero e Número e SOF Sempreviva Organização Feminista. [2020?]

SCHAINHUK, C. M. **Minhas lembranças e a pedagogia.** (Memorial de formação). Disciplina de Prática de Docência na Educação Infantil. (Curso de Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **RESOLUÇÃO 26/2020**, de 04 de maio de 2020. Dispõe sobre a suspensão dos calendários acadêmicos dos cursos de graduação, pós-graduação e de educação profissional e tecnológica. Disponível em:
<http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-44-2020-CEPE.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **RESOLUÇÃO 44/2020**. CEPE de 04 de maio de 2020. Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades didáticas das disciplinas que são ofertadas nas modalidades EaD ou parcialmente EaD, de estágio obrigatório, estágio não obrigatório e estágio de formação pedagógica, atividades formativas e atividades didáticas orientadas dos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR durante a suspensão do calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020. Disponível:
<http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-44-2020-CEPE.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **PLANO DE ENSINO**. EDP065 - Prática de Docência na Educação Infantil adequado a Resolução 44/20 aprovado no Colegiado de Pedagogia EaD., 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **AVALIAÇÃO RODA DE CONVERSA – ALUNOS** (FORMULARIO GOOGLE DOCS). EDP065 - Prática de Docência na Educação Infantil. Curso de Pedagogia EaD., 2020.

Data do envio: 19/06/2021
Data do aceite: 09/10/2021.



A EXPERIÊNCIA DESAFIADORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR REMOTO

THE CHALLENGING EXPERIENCE OF SPECIALIZED EDUCATIONAL CARE IN REMOTE HIGHER EDUCATION

Mírian Pereira Bohrer²⁸

Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez²⁹

Resumo

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegurou a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, prevendo o atendimento educacional especializado desde a educação básica ao ensino superior, carecendo ser constituído neste último, apesar de já estruturado no ensino regular. Com o incremento das matrículas deste público no ensino superior, dada a promulgação da Lei de Cotas – Lei 13.409/2016, a Universidade Federal de Pelotas, por meio de seu Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), implementou, em 2017, a Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), com o objetivo de promover a acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiências, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades/superdotação. A estratégia da instituição constrói uma educação especial na perspectiva inclusiva no ensino superior. Com a chegada fatídica da pandemia de coronavírus, em 2020, e diante da necessidade de isolamento social, suspensão das aulas presenciais e reflexão acerca de novas formas de atender às demandas acadêmicas de estudantes atendidos pelo NAI, a SAEE se reestruturou, como tantos outros setores da educação brasileira, a fim de discutir e implementar, emergencialmente, novos métodos e práticas pedagógicas de ensino que contemplassem os discentes, considerando suas necessidades específicas somadas às dificuldades inerentes às propostas de ensino remoto no contexto pandêmico. Esta demanda exigiu medidas institucionais acessíveis e inclusivas para o apoio estudantil, como o trabalho conjunto de vários setores da universidade, objetivando eliminar todos os tipos de barreiras relacionadas ao novo formato das atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, ofertadas pela instituição. Nesta

²⁸ Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel - (2000). Psicóloga formada na Universidade Federal do Rio Grande - FURG - (2013). Mestra em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde - FURG - (2013). Servidora pública estatutária no cargo de Assistente em Administração da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Chefe do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Integrante do grupo de Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica - OIIIIPE. Contato: mirianbohrer@gmail.com.br Acesso ao CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5557245247217172>

²⁹ Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade da Região da Campanha (1990), Especialização em Psicopedagogia clínica e institucional (1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006) e Pós-doutorado em Estudos da Criança - modalidade Educação Especial, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (2014). Docente da Universidade Federal de Pelotas no curso de Ciências Biológicas e no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática/FAE/UFPEL Coordenadora adjunta da especialização em Atendimento Educacional Especializado.. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem e do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia. Contato: rita.cossio@gmail.com Acesso ao CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9199716328773316>



perspectiva, tal artigo objetiva trazer um relato de experiência, a partir do trabalho no NAI, proporcionando o diálogo e a reflexão sobre as boas práticas adotadas pela SAEE/NAI quanto ao levantamento de necessidades acadêmicas, ações específicas de atendimento discente, acompanhamento pedagógico e interlocução entre os setores da universidade a fim de prover a acessibilidade e inclusão no ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Ensino Superior na pandemia. Ensino remoto. Acessibilidade e Inclusão.

Abstract

In the Brazilian context, the National Policy for Special Education, perspective of inclusive education, ensured the school inclusion of students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness, providing for specialized educational care from basic education to higher education, lacking in the latter, although it is already structured in regular education. With the increase in enrollment of this public in higher education, given the enactment of the Law on Quotas - Law 13,409/2016, the Federal University of Pelotas, through its Accessibility and Inclusion Center (NAI), implemented, in 2017, the Section Specialized Educational Service (SAEE), aiming to promote accessibility and inclusion of people with disabilities, autism spectrum disorder, high abilities/giftedness, thus building a special education in an inclusive perspective in the institution's higher education. With the fateful arrival of the coronavirus pandemic in 2020, and given the need for social isolation, suspension of in-person classes and reflection on new ways to meet the academic demands of students served by the NAI, SAEE has restructured itself, like so many other sectors of Brazilian education, in order to discuss and implement, as a matter of urgency, new teaching methods and teaching practices that contemplate students, considering their specific needs added to the difficulties inherent to remote teaching proposals in the pandemic context, which required accessible and inclusive institutional measures for student support, joint work of various sectors of the university, aiming to eliminate all types of barriers related to the new format of pedagogical activities mediated by the use of the internet and offered by the institution. In this perspective, this article aims to bring an experience report, based on the work at the NAI, providing dialogue and reflection on the good practices adopted by the SAEE/NAI regarding the survey of academic needs, specific actions for student assistance, pedagogical monitoring and interlocution between the sectors of the university in order to provide accessibility and inclusion in emergency remote teaching.

Keywords: Specialized Educational Service. Higher Education in the Pandemic. Remote teaching. Accessibility and Inclusion.



Introdução

O Brasil enquanto signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos na conferência mundial da UNESCO, em 1990, e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), consentiu com a constituição de um sistema educacional inclusivo no país, suscitando alterações estruturais importantes tanto na legislação quanto nas diretrizes e bases da educação voltadas para a inclusão em todos os níveis de ensino.

Considerando a história das universidades brasileiras, conforme Flores (2017), constata-se que a exclusão é um fenômeno recorrente tanto no ingresso quanto na permanência de grande parte da população, em especial, das pessoas com deficiências. Entretanto, a partir de 2003 houve uma expansão da educação superior que gerou um importante aumento no número de instituições de ensino, bem como de oferta de cursos e disponibilização de matrículas. Este avanço foi resultado das políticas públicas de acesso implantadas pelos governos federais destes períodos.

Tais políticas públicas promoveram a democratização do acesso, gerando efeitos no número de discentes matriculados(as) nas instituições federais de ensino superior (IFES). Este efeito também foi refletido em relação ao acesso de pessoas com deficiência às IFES.

No que tange ao grupo-alvo da educação especial no ensino superior, o percentual de ingresso do referido público cresceu 136%, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, citado por Rosseto (2010). Considerando o aumento propiciado pela Lei 13.409/2016, que determina a reserva de vagas para pessoas com deficiências, é notória a elevação desse percentual nos anos mais recentes, visto que, na UFPel, em 2016, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão acompanhava 36 discentes com deficiência, já ao final de 2017, com a implementação da política de cotas PCD, havia 56 estudantes, um incremento de 55%. Na continuidade do ingresso por cotas, em 2018 eram 92 discentes atendidos; em 2019 esse número aumenta para 140; em 2020 são 191 e em 2021 há 200 acadêmicos (as) com deficiência acompanhados pelo NAI.

O Censo da Educação Superior, em 2018, registrou um incremento no número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação neste nível de ensino. O acréscimo de matrículas resulta em um total de 43.633 alunos(as) e representa um percentual de 0,52% do montante de matrículas no ensino superior brasileiro (BRASIL, 2019).

Apesar do acesso democrático, questiona-se sobre as condições de permanência e conclusão com sucesso dos indivíduos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação nos cursos de graduação, visto que o aumento de matrículas destes indivíduos nas universidades não garantiu a inclusão educacional deste alunado (PEREIRA, 2018; CERQUEIRA & MAIA, 2019; SELAU, DAMIANI & COSTAS, 2017).

Esta caminhada para a construção de um novo cenário educacional inclusivo vem exigindo uma reestruturação permanente da sociedade e de suas instituições, com a quebra de paradigmas excludentes e a conscientização e valorização do indivíduo e suas potencialidades, as quais podem ser ampliadas ou limitadas dependendo do contexto em que se insere, seja ele inclusivo ou não.

No ambiente universitário, os Núcleos de Acessibilidade constituem-se como setores que garantem o direito à educação ao público com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Dentre suas responsabilidades, está a identificação das necessidades educacionais destes indivíduos, no intuito de eliminar as barreiras que se interpõem ao processo de inclusão em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, cumprindo, assim, as diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Na Universidade Federal de Pelotas, localizada no estado brasileiro do Rio Grande do Sul, no extremo sul do país, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão realiza suas atividades desde 2008. Atualmente, o setor reestrutura-se frente à crescente demanda do público-alvo da educação especial, seguindo as diretrizes do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior no que tange à melhoria da acessibilidade em todos ambientes, espaços, ações e processos institucionais.

Diante de todos os desafios, corriqueiros e diários, inerentes à inclusão educacional e social do grupo-alvo da educação especial, o mundo se depara com a catástrofe causada pela pandemia da covid-19. O vírus da doença é responsável, atualmente, pela morte de 5.012.337 pessoas em todo o planeta (OMS, 2021), bem como provocou o estabelecimento de isolamento físico e social, além de impactos jamais vistos na humanidade em momentos pandêmicos anteriores.

Este artigo propõe relatar a experiência de trabalho no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Pelotas, no Brasil, discorrer sobre sua reestruturação

com a implantação da Seção de Atendimento Educacional Especializado. Além disso, busca-se tratar sobre os desafios e as adequações exigidas no funcionamento remoto, relatando as boas práticas adotadas neste contexto educativo causado pela crise sanitária durante o enfrentamento do SARS-CoV-2, vírus que assola o mundo e que exige adaptações de todos os setores, sejam econômicos, sociais, políticos, culturais e, também, educacionais.

Marcos legais brasileiros

A história educacional brasileira demonstra a evidente adoção de modelos empresariais de gerenciamento, tecnicistas e meritocráticos, no intuito de satisfazer às exigências mercadológicas. Compatibilizando-se com os princípios do neoliberalismo, o Estado torna-se menos provedor e mais regulador, cedendo, como país em desenvolvimento, a imposição e adaptação nos currículos pelas políticas formuladas por uma agenda global na educação.

Apesar da tendência imperativa do Estado, no âmbito da educação também são evidentes os espaços de resistência a determinadas políticas, seja pela atuação dos(as) professores(as) ou pela ação da sociedade civil. Como exemplo, é possível mencionar o caso de movimentos sociais que pressionam a inclusão de novas temáticas, as reparações conquistadas pela luta do movimento negro em relação às políticas afirmativas, os embates travados por integrantes que defendem o meio ambiente e a política de inclusão de pessoas com deficiência. Necessitando sempre uma pujante discussão para que não se percam as conquistas já legalizadas e que oportunizam o desenvolvimento de seus sujeitos de direito.

Tal luta em defesa dos direitos humanos é crescente no contexto social, sendo fragmentada a partir da diversidade de minorias que a compõe, conforme a identidade e a multiculturalidade destes sujeitos sociais. Neste sentido, o movimento pela inclusão educacional defende o direito de pertencimento, aprendizado e participação na educação formal sem discriminação, em todos os seus níveis de ensino.

Percebe-se que a legislação brasileira vem garantindo cada vez mais os direitos das pessoas com deficiência, porém, apesar da velocidade de redação e promulgação das leis, a implementação dos meios para que tais preceitos legais se efetivem ainda é lenta.

Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, no capítulo referente à Educação Especial, em seu artigo 59, já determinava aos

sistemas de ensino assegurar aos(às) educandos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” e no inciso IV, dispõe “[...] educação especial para o trabalho” garantindo “condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins”, objetivando a plena inclusão na sociedade (BRASIL, 1996, art. 59).

Dentre as normas para a organização da educação básica, preconiza-se também: “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, art. 37).

A expansão da educação superior, em especial a partir de 2003, de fato, promoveu a democratização do acesso, inclusive de pessoas com deficiências nestas instituições. Este desenvolvimento ocorreu por meio de iniciativas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Esta norma foi uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação que buscou ampliar o nível de escolarização da população.

Neste encadeamento, é relevante enfatizar o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que ratifica a “inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde a educação infantil até a educação superior [...]” (BRASIL/MEC/SEESP, 2008, p. 14).

A política supracitada, em seu item IV ressalta a necessidade de acompanhamento para identificação das necessidades educacionais deste público, no intuito de eliminar as barreiras que se interpõem ao processo de inclusão:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.17).

Nesse ínterim, merece destaque O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), cumprindo o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e tendo como objetivo “promover a acessibilidade nas instituições públicas de educação superior, garantindo condições de acesso e participação às pessoas com deficiência”. Além disso, a implementação do Programa apoia projetos que visem criar e consolidar os Núcleos de Acessibilidade nas IES que tenham o propósito voltado para a “eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições” (BRASIL, 2007, p. 13).

Tais Núcleos seriam também responsáveis pelo acompanhamento para a identificação das necessidades educacionais destes indivíduos, no intuito de eliminar as barreiras que se interpõem ao processo de inclusão em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, cumprindo, assim, as diretrizes da política nacional (BRASIL, 2008).

Para estruturação dos Núcleos as IFES, o Decreto 7.611 de 17/11/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, determina em seu Art. 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

[...] § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o *caput* contemplará as seguintes ações:

[...] VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

[...] § 5º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011, art. 5º).

Propiciando notável evolução na proteção da dignidade das pessoas com deficiência, foi promulgada em 06 de julho de 2015 a Lei 13.146, que institui a Lei Brasileira

de Inclusão da Pessoa com Deficiência, adaptando o sistema legal brasileiro às exigências da Convenção de Nova York, ocorrida em 2007. Tal Estatuto da Pessoa com Deficiência tem como objetivos proporcionar a igualdade, a acessibilidade, o respeito pela dignidade e a autonomia individual deste público. Para os fins desta lei:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, artigo 2º).

O parágrafo 1º deste mesmo estatuto estabelece os critérios para avaliação “biopsicossocial”, quando for necessária, a ser realizada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar. Porém, em que pese o avanço político da legislação, cabe analisar que tal procedimento deverá ser realizado por profissionais da área da saúde, incluindo médicos ou psiquiatras e, também, por psicólogos, pedagogos e assistentes sociais. É importante avaliar o modo como o corpo é pensado por estes especialistas, os quais podem ser orientados por uma concepção que retorna às ideias integradoras, produzindo um Rosto-deficiente, conforme a percepção de Ferraz:

Para Deleuze e Guattari, (6) o Rosto é uma invenção semiótica da linguagem que estabelece as funções sociais antes que os jogos aconteçam, cobrindo tudo de significações. O Rosto, via de regra, cobre o corpo, produzindo, neste caso, um Rosto-deficiente, resultante de um jogo de forças que se realiza como dimensão moral da cultura, escamoteando, acima de tudo, uma organização política, que se estrutura para dar conta das linhas/intensidades que fogem aos modelos prescritivos da forma/função, corrompendo o arquivo universal. O discurso e as práticas que se referenciam no Rosto-deficiente atuam, pois, com objetivo de controle e de correção terapêuticos (FERRAZ, 2016, p.3).

A referida norma ainda assegura em seu capítulo IV, referente ao direito à educação, como incumbência do poder público: o “sistema educacional inclusivo em todos os níveis”, bem como o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”, visando o alcance do máximo desenvolvimento de suas potencialidades, conforme suas especificidades, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 27).

O artigo 28 desta normativa legal determina também como encargos governamentais assegurar a institucionalização do atendimento educacional especializado,

preconizando estudos de caso e elaborações de planos de acompanhamento individualizados. Também, garantir a concepção de novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, além da formação de professores(as), de forma a maximizar o desenvolvimento acadêmico e social deste público (BRASIL, 2015).

E o artigo 30, dispõe ainda:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, Art. 30).

Não obstante, ainda que haja programas de fomento e vasta legislação que garantem direitos às pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das IFES, é perceptível que há muito a ser feito para a permanência com sucesso destes(as) acadêmicos(as). Há ainda a necessidade de adequações em suas trajetórias dentro da universidade, para além do acesso, que lhes permitam fruir das prerrogativas do ensino, da qualificação e da formação profissional para o trabalho.

Nesta perspectiva, Manzini (2008, p. 31) diferencia acesso e acessibilidade, enfatizando que “acesso” pressupõe à luta e atitude contra a exclusão, ao passo que “acessibilidade” concerne às ações diárias e concretas que propiciam às pessoas com necessidades educativas especiais fluírem dos mesmos recursos disponibilizados àquelas encaixadas nos perfis de normalidade.

Destarte, é essencial uma política institucional de acompanhamento discente que identifique as necessidades educacionais dos alunos que requerem este serviço, eliminando todos os tipos de barreiras, algumas delas definidas no Estatuto da Pessoa com Deficiência, as quais se relacionam às distintas dimensões de acessibilidade, como arquitetônicas, comunicacionais, digitais, instrumentais e, principalmente, em relação às dimensões de acessibilidade pedagógica e a atitudinal. Estas são capazes de propiciar a plena formação dos sujeitos, considerando suas especificidades, as características curriculares da graduação/pós-graduação escolhida, bem como seu futuro profissional na área, o qual é responsabilidade legal de gerenciamento dos Núcleo de Acessibilidade nas IFES.

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPel:

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas, localizada no estado federativo do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, foi criado em 15/08/2008, após adesão ao edital nº 04/2008 do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008.

Desde de então, o setor fornece apoio aos discentes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, bem como aos docentes que lhes ministram aulas. Seu objetivo é o de minimizar e eliminar as barreiras que entravam a plena acessibilidade e inclusão no ambiente acadêmico, em especial, àquelas relacionadas à acessibilidade metodológica/pedagógica. O NAI também acompanha os processos de trabalho de servidores/as que se incluem no público alvo de sua atuação.

Após sua constituição, o NAI, lotado na Comissão de Programas e Projetos da Pró-reitoria de Graduação, foi coordenado por uma comissão de docentes voltados à temática da inclusão. No entanto, devido ao reduzido número de estudantes matriculados na instituição, sujeitos de direitos deste acompanhamento, sua atuação era tímida.



Conforme o ingresso de alguns acadêmicos(as) surdos(as) usuários(as) da Língua Brasileira de Sinais - Libras na universidade, o NAI voltou-se ao atendimento da acessibilidade linguística destes indivíduos, destinando o aporte de recursos do Programa Incluir ao pagamento de uma empresa terceirizada que fornecia tradutores(as) intérpretes de Libras até que a instituição provesse esses cargos. O fornecimento do trabalho pela universidade ocorreu, de forma efetiva, mediante concurso público de provas e títulos no ano de 2013.

A partir de 2013 o Núcleo começa a se estruturar lentamente, pois recebe uma servidora técnica administrativa e nove tradutores(as) intérpretes de Libras, que compõem a primeira Seção do NAI: a Seção de Tradutores(as) Intérpretes de Libras. Coordenados por uma chefia administrativa, pesquisadora atuante na área da inclusão, inicia-se o mapeamento dos sujeitos a serem atendidos pelo NAI na UFPel, efetivando a determinação legal ao contemplar, além da surdez, deficiências como o autismo e as altas habilidades/superdotação. Neste momento, houve o redirecionamento da verba do Programa Incluir para sua organização administrativa e operacional.

Carecendo ainda de visibilidade, o NAI inicia a promoção de eventos, jornadas, rodas de conversa, com a intenção de sensibilizar a comunidade acadêmica para as temáticas inclusivas.

Em 2015, com a equipe sob nova chefia técnica, o Núcleo percebe a necessidade de elaboração de um projeto institucional que auxilie nas necessidades educativas de alunos(as) da graduação com deficiências e autismo. A partir desta constatação, constitui-se o projeto de ensino de tutorias acadêmicas entre pares, denominado “Tutoria para Alunos(as) de Graduação com Necessidades Educativas Especiais da UFPel”, o qual se desenvolveria por meio da seleção de discentes, de mesmo curso ou afim, em semestres mais adiantados que os(as) estudantes acompanhados pelo NAI, considerando suas necessidades específicas, para lhes ofertar suporte acadêmico em suas atividades extracurriculares, como estudos sistematizados e conjuntos das disciplinas, uso de laboratório de informática, apoio para realização de trabalhos e tarefas e auxílio na organização de agenda.

Entre os principais objetivos, pode-se citar, em relação ao(à) aluno(a) tutorado(a), a melhoria de seu desempenho, a minimização das barreiras atitudinais e comunicacionais e a

inserção deste(a) no cotidiano acadêmico. Em relação ao(à) aluno(a) tutor(a), o projeto viabiliza o aprimoramento de sua formação acadêmica, o desenvolvimento de competências que proporcionem sua contribuição para a diminuição de barreiras atitudinais dos(as) tutorados(as), bem como o fortalecimento das relações tutor(a)-tutorado(a), visando a qualificação da formação. Tal projeto foi tão bem sucedido que seguiu sendo replicado, com melhorias, nos anos seguintes.

Diante das novas disposições do Ministério da Educação quanto aos Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), estabelecidos pela Nota Técnica DAES/INEP nº 008/2015, o NAI amplia a discussão na UFPel no que tange à acessibilidade e inclusão em seus espaços físicos, unidades acadêmicas e administrativas, bem como em toda comunidade universitária. Segundo este documento, seu propósito serviria “de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado”, visto que:

Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

[...] para fazer avançar a política de inclusão, é fundamental que a evolução das matrículas se dê acompanhada de políticas públicas que garantam não só a acessibilidade aos estudantes já matriculados, mas a disseminação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva, dando consequência aos dispositivos legais, às orientações dos organismos internacionais e à política de democratização do ensino instituída pelo governo federal (INEP 2013, p.4).

Neste processo, formou-se uma Comissão Especial de Acessibilidade, instituída pela Portaria n. 1.731, de 30 de dezembro de 2015, composta por docentes e técnicos(as) envolvidos na temática da inclusão que, em parceria com o NAI, elaboraram o primeiro Plano Institucional de Acessibilidade da UFPel, o qual objetivava:

[...] estabelecer uma política institucional de acessibilidade e inclusão aos discentes e servidores da UFPel que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, eliminando as barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais e na comunicação e informação, a fim de cumprir os requisitos legais de acessibilidade.

[...] O objetivo geral do Plano Institucional de Acessibilidade é articular, fomentar e consolidar uma política de acessibilidade e inclusão na UFPel, provendo a adequação frente às barreiras pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas, de transporte, informação e comunicação, a fim de promover a acessibilidade e permanência dos alunos, docentes e técnico-administrativos com deficiência na comunidade universitária (UFPEL, 2016, p. 24).

Este Plano abrangeu o período de 2016 a 2020, acompanhando o prazo final e os objetivos estratégicos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPel, qual seja “Fortalecer as políticas de acesso, inclusão e permanência de estudantes, com aproveitamento” em ações a curto, médio e longo prazo, envolvendo todas as instâncias institucionais. Neste momento, o projeto encontra-se na fase do Relatório Final para elaboração do novo Plano para o período de 2021 a 2025.

Conquistas importantes para o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPel foram auferidas a partir do Plano Institucional de Acessibilidade, entre elas, pode-se mencionar o crescimento e o aperfeiçoamento das estruturas do próprio NAI, tanto em relação ao espaço físico e ao incremento na equipe, quanto a respeito da hierarquia institucional; a criação de um canal de autodeclaração discente na página da UFPel; a identificação e habilitação emergencial dos prédios da Instituição que abrigam pessoas com deficiência; a disponibilização de *link* específico e destacado para o NAI na página da Universidade; a ampliação do projeto Tutoria para Alunos(as) de Graduação com Necessidades Educativas Especiais da UFPel via aumento de bolsas e de suporte psicopedagógico; a reserva vagas em um percentual mínimo de 5% previsto em lei de cotas para pessoas com deficiência em concursos e demais editais, como os de programas de bolsas e estágios remunerados; a constituição da Comissão de Apoio ao NAI, entre outras.

Em 2017, sob a nova gestão e chefia de uma docente reconhecida por seu trabalho como pesquisadora desta seara, o Núcleo passa a implementar o Plano Institucional de Acessibilidade e, ainda, a aprimorar seu trabalho com a constituição pioneira do Atendimento Educacional Especializado, por meio da criação da Seção de Atendimento Educacional Especializado – SAEE. Este espaço tem o objetivo de acompanhar o processo inclusivo de discentes e servidores(as), propondo ações facilitadoras para seu acesso, permanência e diplomação com êxito na Universidade.

Dentre as tarefas da SAEE, estão inclusas orientações para utilização de recursos e estratégias, as quais consideram as necessidades específicas do público-alvo advindas tanto das deficiências quanto das dificuldades/transtornos de aprendizagem na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento do trabalho. Esta estratégia visa eliminar e promover a plena participação de alunos(as) e servidores(as), considerando suas especificidades.

Na gestão de 2017 o NAI contava com a equipe anterior, de 2015, composta por uma servidora técnica-administrativa e 10 tradutores intérpretes de libras, além do acréscimo de uma servidora efetiva técnica em assuntos educacionais. Já a equipe da SAEE era composta por duas educadoras especializadas e uma neuropsicopedagoga, as quais estavam em regimes de trabalho por cedência da Prefeitura Municipal de Pelotas e estágio doutoral, respectivamente. Havia, ainda, um servidor efetivo, terapeuta ocupacional, que realizava o atendimento educacional especializado.

O Núcleo, em 2017, muda sua lotação e passa a integrar a Coordenação de Diversidade e Inclusão – CODIn, ligada, neste momento, ao Gabinete da Reitoria, auferindo maior *statu* institucional. A CODIn é composta por três Núcleos voltados a públicos específicos, os quais, além do NAI, são: o Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade – NUAAD, que desenvolve atividades relacionadas ao gerenciamento das vagas ocupadas por cotistas negros, quilombolas e indígenas; e o Núcleo de Gênero – NUGEN, cujas ações são centradas em políticas afirmativas e institucionais nos campos de gênero e de diversidade sexual.

A partir de então, entre as ações desenvolvidas pelo NAI constam a análise documental para verificação do ingresso por cotas para pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação por meio das vagas ofertadas pela instituição nos sistemas SiSU (Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação) e no PAVE (Programa de Avaliação da Vida Escolar da Universidade Federal de Pelotas), conforme a Lei de Cotas, Lei 13.409/2016. Nas fases recursais, o Núcleo recebe suporte da Comissão de Apoio ao NAI, criada em 2017, composta por docentes e técnicos(as) atuantes na área da inclusão, nomeados por portaria. Todas as análises baseiam-se nos critérios legais, nos editais de seleção e na Resolução CONSUN UFPel nº 03/2018, que especifica os requisitos para esta política afirmativa.

Após o acesso, a Seção de Atendimento Educacional Especializado do NAI promove a avaliação pedagógica destes(as) discentes e identifica quais adaptações, recursos e estratégias pedagógicas serão necessários para sua inclusão nos cursos de graduação e pós-graduação. Docentes, Colegiados e Coordenações de curso são chamados ao diálogo e, posteriormente, encaminha-se um Documento Orientador Pedagógico informando as especificidades de cada acadêmico(a), bem como os meios para atendê-las em sala de aula. Este processo é acompanhado semestralmente.

As avaliações pedagógicas seguem a abordagem compreensiva pelas educadoras especializadas e psicopedagogas vinculadas ao NAI, gerando um Plano de Desenvolvimento Individualizado do/a estudante, no qual há indicação ou não de colaboração da tutoria, integrando, assim, as demais atividades que caracterizam o atendimento educacional especializado no ensino superior.

O Projeto de Tutoria entre pares foi integrado ao Atendimento Educacional Especializado, transformando-se em um Programa de Apoio à inclusão qualificada de alunos(as) com Deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo, Altas Habilidades e Superdotação no Ensino Superior. Essa transformação promoveu a ampliação do número de bolsistas do projeto, abrangendo ainda mais estudantes atendidos(as) pelo NAI. Além disso, também houve o processo de capacitação de tutores(as) em relação às temáticas inclusivas, a mediação com professores(as), o apoio burocrático para solicitação de benefícios de assistência estudantil e a inclusão de tutorados(as) na comunidade acadêmica.

Ressalta-se que na UFPel há estudantes acompanhados(as) pelo NAI que já se graduaram, além de outros(as) tantos(as) que estão a caminho com as mais diversas deficiências e transtornos, precisando desenvolver aprendizagens condizentes com a formação requerida para cada curso de graduação e pós-graduação.

Desafios do NAI no Suporte à Distância Durante a Pandemia:

A Organização Mundial da Saúde, em 11/03/2020, declarou estado de pandemia, devido à disseminação mundial do novo coronavírus. Diante da ausência de tratamento e cura para a infecção pelo vírus SARS-CoV-2, medidas de distanciamento e isolamento social foram tomadas afetando todos os setores da sociedade, inclusive a educação. Este contexto paralisou as atividades presenciais da educação sem a possibilidade de um prévio

planejamento, sem a perspectiva de retorno e sem condições equitativas para estudantes, professores(as) e famílias frente às propostas de ensino remoto, de uso de plataformas digitais e de acesso às tecnologias educacionais.

Este contexto pandêmico, somado à economia mundial globalizada e às políticas neoliberais, acentuaram ainda mais as desigualdades sociais e econômicas no enfrentamento do vírus tanto internacionalmente quanto no Brasil. As dificuldades do país são ocasionadas por sua continentalidade e pelas discrepâncias entre a população, no que tange às condições de saneamento, moradia, saúde, trabalho, renda e acesso aos demais direitos fundamentais garantidos por lei. As diversas atribuições corroboraram o que já se esperava: a tempestade em alto mar era a mesma, mas as embarcações que a enfrentavam eram muito distintas. As pessoas não estavam, realmente, no mesmo barco.

Assim também na educação, quando do fechamento das escolas, as casas viraram salas de aula improvisadas. Os pais necessitaram participar ainda mais da aprendizagem de seus filhos e filhas, os estudantes precisaram aprender a serem mais autônomos em suas formas de estudo a distância, além de aprenderem a lidar com as tecnologias. No entanto, na maioria das vezes, os (as) alunos (as) não dispunham de equipamentos e internet adequados para a solução encontrada: o ensino remoto.

Tanto os trabalhadores das escolas quanto os das universidades (corpo docente, técnico e de apoio) estavam despreparados para esse novo formato de ensino. Inesperadamente, precisaram aprender a utilizar as tecnologias digitais e a enfrentar os desafios da educação a distância, para a qual grande parte do professorado não tinha conhecimento.

As universidades brasileiras, embora tivessem suas plataformas digitais em funcionamento, majoritariamente não eram utilizadas pelo corpo docente de ensino presencial, se restringindo ao público de cursos na modalidade a distância.

Na UFPel não foi diferente, diante da perspectiva de ensino remoto todos precisaram se adaptar, especialmente o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, frente às dificuldades de acesso à plataforma e de permanência dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação aos cursos ofertados pela instituição.

O NAI, neste início de pandemia, também se adaptava a sua nova chefia técnica e à redução de seu quadro de servidores devido as finalizações das cedências e dos estágios doutorais das integrantes da SAEE, mantendo-se com apenas duas servidoras técnicas em educação e um terapeuta ocupacional para realizar o atendimento educacional especializado. Além disso, contava-se com a mesma equipe de 2015 na Seção de Tradutores Intérpretes de Libras.

Diante da possibilidade de um ensino remoto na UFPel, foi fundamental ao NAI conhecer a realidade dos(as) discentes atendidos(as) pelo Núcleo em relação às suas condições para o novo formato acadêmico, como tipo de equipamento disponível (computador, tablet, celular...), modalidade de internet que dispunham, ambiente em que assistiriam as aulas remotas, disciplinas disponíveis que cursariam, seu conhecimento do Moodle, plataforma da UFPel, recursos de acessibilidade a serem ofertados e demais necessidades que apresentassem neste novo formato de calendário acadêmico, além das circunstâncias familiares que os(as) envolviam neste período pandêmico.

Assim, iniciou-se um levantamento com os(as) 185 estudantes matriculados(as) e acompanhados(as) pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPel, os quais foram contatados por *e-mail*, *WhatsApp* e outras redes sociais. Com esta investigação, constatou-se as dificuldades já esperadas: apenas 75 estudantes manifestaram condições plenas de realizarem o ensino remoto no segundo semestre de 2020. A UFPel permitiu que discentes não teriam obrigatoriedade de matricularem-se nas disciplinas optativas ofertadas, mantendo seu vínculo com a instituição mesmo assim.

Após esse levantamento, o NAI, juntamente com sua Coordenação, imediatamente buscou garantir a matrícula de discentes com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação nas disciplinas ofertadas, respeitando as escolhas e necessidades de progressão curricular deste alunado, visto que o preenchimento das vagas ocorre considerando a maior média dos(as) estudantes em seus históricos acadêmicos, podendo vir a prejudicar o acesso à matrícula de alunos(as) acompanhados(as) pelo Núcleo que não alcançarem, por vezes, notas tão elevadas.

Após o início das aulas *on-line*, a tutoria acadêmica foi um dos pilares de trabalho no NAI, diante da nova forma de trabalho, tanto tutores(as) como tutorados(as) precisaram se adaptar. Logo, formações foram realizadas com a equipe de tutores(as) a fim de oferecer

orientações sobre como atuar no calendário remoto diante das especificidades de cada deficiência e autismo, quadros diagnósticos identificados no número de acadêmicos matriculados nas disciplinas ofertadas.

Os tutores(as) realizam uma mediação importante entre professores(as) e tutorados(as), identificando e dialogando sobre as dificuldades encontradas por estes(as), que, algumas vezes, não se encorajam para comunicá-las aos(às) docentes. Além disso, os tutores(as) repassam ao NAI situações que necessitam de intervenção do Núcleo para que seja feita a devida moderação.

No ano de 2020 o NAI dispôs de 25 tutores(as) atendendo 74 acadêmicos(as), devido ao baixo número de matrículas, sendo possível, no ensino remoto, ofertar um bom suporte aos(às) alunos(as). O trabalho desenvolvido demonstrou os avanços significativos dos alunos(as) tutorados(as) em seus percursos no decorrer do ensino remoto, sendo fundamental para o sucesso acadêmico e, também, confirmando sua importância enquanto um dos programas pioneiros, compondo a linha mestra de ação do NAI.

Inovando ainda mais, neste ano também se ampliou o Projeto de Tutorias entre Pares para atender acadêmicos(as) da pós-graduação da UFPel, com a seleção de duas bolsistas tutoras que acompanham dois estudantes, um com deficiência visual (cegueira) e outra com surdez, em dois programas de pós-graduação da UFPel.

Ao todo, o Programa de Tutorias entre Pares para graduação e pós-graduação da UFPel contou com 27 tutores(as) que atenderam, ao longo dos semestres do calendário remoto, 74 acadêmicos(as) com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

A Pró-reitoria de Ensino da Universidade Federal de Pelotas, por sua vez, diante dos desafios a serem enfrentados nesta nova modalidade de ensino, criou o Núcleo de Apoio a Tecnologias Digitais – NATE, para dar suporte e amparo a docentes e discentes, por meio de “suporte pedagógico e técnico da plataforma e-AULA e de ferramentas de ensino virtual; mediação da comunicação de conteúdos entre docentes e alunos/as; apoio aos/às professores/as no desenvolvimento das atividades relativas à utilização do ambiente virtual de aprendizagem; elaboração de documentos orientadores e tutoriais, entre outros” (UFPEL, 2020). Logo este Núcleo se tornou fundamental para que mais facilmente todos(as) pudessem melhor se desenvolver neste novo formato de ensino-aprendizagem.

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão elaborou documentos orientadores pedagógicos contendo orientações e estratégias pedagógicas para a modalidade de ensino remoto direcionadas às especificidades de cada deficiência. Estes documentos foram encaminhados às Coordenações de cursos que haviam estudantes com aquela condição. Este trabalho resultou na promoção da acessibilidade pedagógica, subsidiando docentes sobre como desenvolver suas disciplinas considerando as necessidades de cada estudante com deficiência matriculado.

A partir disso, diversos(as) docentes procuraram o Núcleo dividindo suas angústias e questionando sobre as atividades que pretendiam desenvolver, buscando mais segurança nessa aplicação. Todos foram devidamente orientados(as) e acompanhados(as) pela Seção de Atendimento Educacional Especializado.

A Seção de Tradutores Intérpretes de Libras do NAI também adequou seus processos de trabalho, procurando adaptar, em suas residências, um estúdio que oferecesse condições mais propícias para a interpretação em Libras diante das câmeras neste momento de isolamento social. A instituição disponibilizou um estúdio com todos os elementos necessários para proteção individual daqueles(as) profissionais que não conseguissem realizar as atividades em casa. Diante da grande oferta de *lives*, aulas e rodas de conversa no formato remoto, a Seção de Intérpretes teve uma enorme sobrecarga de trabalho para prover a acessibilidade linguística, exigindo a contratação de mais tradutores(as) intérpretes para dar conta de toda a demanda.

No segundo semestre, dividido entre 2020 e 2021, com a oferta de um maior número de disciplinas obrigatórias, houve um acréscimo de matrículas, chegando a 120 estudantes, aproximadamente, atendidos(as) pelo NAI. Objetivando o devido acompanhamento, uma nova seleção de tutores incrementou o suporte de apoio, tendo, atualmente, 33 estudantes atuando nessa função e auxiliando em torno de 90 acadêmicos(as) com deficiências e autismo.

Também foi necessária a contratação de duas psicopedagogas terceirizadas para auxiliar no processo de acompanhamento pedagógico e na promoção e auxílio de acessibilidade e inclusão ao público do NAI. As especialistas também forneceram orientação docente e técnica para estabelecer o atendimento educacional especializado. Mesmo em *home office*, os demais processos de trabalho relativos ao NAI continuam sendo realizados, a

ver: verificações das matrículas por cotas para candidatos com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades e/ou Superdotação; reuniões com a equipe NAI e com a CONAI (Comissão de Apoio ao NAI) para planejamento, avaliação, elaboração de resoluções e regimentos; discussão de casos de acadêmicos(as) com deficiência para sua inserção nos cursos de graduação; apoio para a realização de eventos; atuação na fase recursal de matrícula por cotas para candidatos(as) com deficiência; continuidade da Revista de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior (RevAIES), com publicação eletrônica semestral do NAI; avaliação pedagógica de ingressantes que se enquadrem ao público-alvo de política de cotas; formações e capacitações presenciais e a distância para servidores(as) de diversas áreas da universidade, da prefeitura da cidade e de escolas públicas; orientação e acompanhamento de tutores(as) que atuam junto a estudantes assistidos(as) pelo NAI e que integram o Programa de Tutorias; organização, participação e consultoria em eventos sobre acessibilidade e inclusão na UFPel; contribuição em eventos que demandem atendimento especializado, como a Semana Integrada de Inovação no Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE), capacitações de servidores(as), entre outras.

Conclusão

Ante o exposto, neste artigo nos propomos a relatar a experiência do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Pelotas, instituição brasileira que, diante do contexto educativo causado pela pandemia da covid-19, teve que se adaptar às novas exigências inusitadas do ensino remoto. Apresenta-se um relato de seu histórico, dado que a pandemia chega ao momento em que o NAI está em plena reestruturação, necessitando se remodelar para atender este novo formato, com uma equipe pequena de apenas três técnicos administrativos em educação que conseguiram manter o atendimento educacional especializado ao longo de 2020. O acréscimo de duas psicopedagogas terceirizadas na equipe ao final deste ano agregou muito no trabalho que já vinha sendo realizado pela SAEE, o mesmo pode ser dito sobre o incremento de oito tradutores(as) intérpretes de libras terceirizados.

Frente às vivências e observações nas práticas do NAI neste período pandêmico, assevera-se que serão inevitáveis os impactos negativos da pandemia na educação, o que já

se expressa nas perspectivas trazidas pelo Relatório do Banco Mundial em relação ao efeito da covid-19 na educação da região do Caribe e nos países da América Latina.

O ensino remoto nunca substituirá o ensino presencial, uma vez que a educação se fundamenta também na coletividade e compartilhamento de saberes, assim como no desenvolvimento de capacidades para além das técnicas ensinadas nas disciplinas de uma graduação ou pós-graduação.

Esse momento nefasto promove reflexões importantes sobre os processos de ensino-aprendizagem que, após retornar ao “novo normal”, sofrerão mudanças significativas, as quais não são possíveis dimensionar. Porém, inevitavelmente, perpassarão pelas discussões sobre acessibilidade e inclusão, que são imprescindíveis para o pleno desenvolvimento de toda a diversidade que compõe a humanidade.

Nesse sentido, ao finalizar, reitera-se que é essencial a adoção das concepções do Desenho Universal da Aprendizagem, cujos princípios consideram que a aprendizagem se realiza por caminhos e estímulos diversos, conforme as especificidades e realidades de cada sujeito (estilos, tempo e ritmos de aprender), atentando às diferenças sociais, intelectuais, comportamentais, étnico-raciais, de gênero, idade, deficiências, entre outras, independentemente da forma presencial ou remota que se utilizará.

Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO. 1994^a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10/02/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica: **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Esplanada. BRASIL. Ministério da Educação MEC/SEESP; 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC; 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF; 2015 [acesso em 07 jul 2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 09/06/2021.



BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em 09/06/2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 10/06/2021.

BANCO MUNDIAL. 2021. “Relatório de Desenvolvimento Mundial 2021: Dados para uma vida melhor.” Visão geral, livreto. PDF. **Banco Mundial**, Washington, D.C. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

BANCO MUNDIAL. Relatórios. Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças – Os custos e a resposta ao impacto da pandemia de Covid-19 no setor de educação na América Latina e Caribe. **Banco Mundial**. Março, 2021. Disponível em: Relatórios <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-e-n-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em 06/07/2021.

CERQUEIRA, I. e MAIA, C. Educação Inclusiva e Universidade: Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.8- 2019 p.102-111
In:<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/867><Acesso em 04/08/2021>

FERRAZ, A. R. Q. A Desfiguração do Rosto-deficiente: ou da potência do corpo em fluxo criativo artístico. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde** - ISSN: 2317-3394. v. 5, nº 1. 2016. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/827/0>. Acesso em 23/06/2021.

FLORES, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia à República. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401–416, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7769. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>. Acesso em: 4 nov. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Nota técnica DAES/INEP Nº 008/2015**. Revisão do instrumento de avaliação de cursos de graduação nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para as modalidades: presencial e a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES. Brasília, 2015.

INEP. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Brasília. 2013.

MANZINI, E. J.. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**. Dezembro 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, pp. 31-36. Disponível em <http://fio.edu.br/site2013/images/NAU/001d-%20manzini%202005%20acessibilidade.pdf>. Acesso em 20/05/2021.

OMS. **WHO Coronavirus (COVID 19) Dashboard** / WHO Coronavirus (COVID 19) Dashboard With Vaccination, 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em 03/11/2021.



PEREIRA, W. **Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior: As vozes dos alunos com deficiência.** Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC- Centro de Ciências Humanas e da Educação, Departamento de Pedagogia (Trabalho de conclusão de curso); Florianópolis, SC, 2018
In:<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000061/0000618a.pdf><Acesso em 05/09/2021>

ROSSETO, E. Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados. **Tese de Doutorado.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. 2010.

SELAU, B., DAMIANI, M. & COSTAS, F.. Estudantes Cegos na Educação Superior: O que fazer com os possíveis obstáculos? Acta **Scientiarum.** Education. Maringá, v.39, n. 4, p. 431-440, Oct.-Dec., 2017
In: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915><Acesso em 05/09/2021>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2015-2020.** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cpa/files/2016/08/PDI-UFPel-2015-2020.pdf>. Acesso em 20/06/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Plano Institucional de Acessibilidade.** 2016-2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nai/files/2017/03/PLANO-INSTITUCIONAL-DE-ACESSIBILIDADE.pdf> . Acesso em 20/06/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Resolução Nº 03, DE 23 de fevereiro de 2018.** Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos Cursos de Graduação e Pós-graduação da UFPel. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nai/files/2019/01/SEI_UFPel-0216861-Resolu%C3%A7%C3%A3o-03.2018-Consun.pdf. Acesso em 01/07/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Núcleo de Apoio a Tecnologias Educacionais da UFPel – Princípios e Serviços.** 2021. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nate/files/2020/12/Principios-e-servicos-do-NATE-atualizado_-Guias.pdf. Acesso em 01/07/2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nai/>. Acesso em 01/08/2021.

Data do envio: 03/09/2021

Data do aceite: 09/11/2021.



A PANDEMIA E AS ATIVIDADES REMOTAS: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO MESTRADO ACADÊMICO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)

PANDEMIC AND REMOTE ACTIVITIES: IMPACTS ON TRAINING AND TEACHING WORK ON THE ACADEMIC MASTERS OF THE FEDERAL CATARINIAN INSTITUTE (IFC)

Marilândes Mól Ribeiro de Melo³⁰
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva³¹
Idorlene da Silva Hoepers³²

Resumo

O ano de 2020 ficará na história e na memória da população mundial como um tempo de desafios, até então inimagináveis. Especialmente no campo da Educação, professores, estudantes e gestores foram impactados pessoal, profissional e academicamente. Neste contexto, a partir dos relatos dos docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Educação do IFC, objetivamos discutir os impactos causados pela pandemia na vida acadêmica e profissional deste grupo. Entre os impactos negativos observamos: a sobrecarga de trabalho, o adoecimento físico e psíquico, o atraso nas pesquisas em andamento, a desmotivação e o isolamento. Quanto aos impactos positivos, identificamos a ampliação das possibilidades de aprendizado com o uso de plataformas educacionais e a participação em eventos virtuais.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Programa de Pós-graduação em Educação do IFC. Formação Discente. Contexto Pandêmico. Atividades de Ensino Remotas.

Abstract

The year 2020 will go down in the history and memory of the world population, as a time of challenges previously unimaginable. Especially in the field of Education, professors, students and managers were impacted personally, professionally and academically. In this context, based on the reports of professors and students of the Graduate Program in Education at IFC, we aim to discuss the impacts caused by the pandemic on the academic and professional life of this group. Among the negative impacts we can observe: work overload, physical and psychological illness, delay in ongoing research, demotivation and isolation. As for the positive impacts, we identified the expansion of learning possibilities with the use of educational platforms and participation in virtual events.

Keywords: Teaching Work. Graduate Program in Education/IFC. Student Formation. Pandemic Context. Remote Work.

³⁰ Professora do Instituto Federal Catarinense, *Campus Camboriú*. E-mail: marilandes.melo@ifc.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7970-1480>

³¹ Professora do Instituto Federal Catarinense, *Campus Camboriú*. E-mail: filomena.silva@ifc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8275-7714>

³² Professora do Instituto Federal Catarinense, *Campus Camboriú*. E-mail: idorlene.hoepers@ifc.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3963-3476>.



Mestrado Acadêmico em Educação no IFC: contextualizando o início da discussão

[...] a escola é física, é indispensável para os alunos, é indispensável porque aqui se estabelece um vínculo pedagógico, é aqui que estabelece o vínculo entre o mestre e o aluno, é aqui que se estabelece uma relação humana, é aqui que estabelece o espaço de vida, de convívio, de convivialidade, de relação humana sem o qual não há educação. Esqueçam todas as ilusões, todas as miragens que nos poderiam levar a transformar a educação num ato digital ou num ato a distância. Isso não existe. A escola é central e os professores são centrais [...] (NÓVOA, 2021).

O Instituto Federal Catarinense (IFC) é uma jovem instituição criada a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando passou a integrar a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica vinculado a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, com a responsabilidade de atender às necessidades de articulação de ações visando o desenvolvimento regional sustentável e a formação integral e emancipatória dos cidadãos. Entre estas ações está a formação de professores que vem sendo desenvolvida por meio da oferta de cursos de licenciatura e pós-graduação *lato e stricto sensu* nos diversos campi da instituição.

O Mestrado Acadêmico em Educação do IFC, oferecido no campus Camboriú, é único em Instituto Federal no país, uma vez que a oferta de mestrados profissionais é a principal oferta de cursos *stricto sensu* nessas instituições. Vale lembrar que a proposta do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC

[...] resulta da confluência de quatro processos de mobilização da comunidade acadêmica, cujo objetivo é construir uma cultura acadêmica de pesquisa, de debate e de produção científica de alto nível, fundamental para a criação e a sustentação de programas de pós-graduação que viabilizarão a produção de sentido e significado para os processos formativos e educativos realizados na e pela instituição. São eles: atividades de cooperação científica interinstitucional e de pesquisa participante interinstitucional; desenvolvimento de Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão; a criação do Programa de Formação Continuada para Professores e Trabalhadores da Educação (2015) e o fortalecimento de grupos de pesquisa do IFC. Tais processos ocorreram de forma simultânea, retroalimentando-se (APCN/IFC, 2018, p. 8-9).

Conforme podemos observar, a construção da Proposta de Mestrado Acadêmico em Educação do IFC decorre do trabalho realizado por um coletivo de professores e gestores, iniciado no ano de 2012. Sua oferta para a comunidade fazia parte de uma Proposta de Programa Institucional de Formação Continuada para Professores e



Trabalhadores da Educação, aprovada em 2015 pelo Conselho Superior do IFC. Este Programa possibilitou em um primeiro momento a oferta de cursos de extensão e de pós-graduação *lato sensu* em Educação, com oito ênfases: “Gestão em Educação; Educação da Pequena Infância; Formação Pedagógica para Educação Profissional; Processos Educativos e Inclusão; Educação, Sustentabilidade Social e Ambiental; Educação e Tecnologias; Alfabetização e Letramento e Educação e Trabalho Docente no Ensino Superior”, e que tinha em seu horizonte um Mestrado Acadêmico em Educação (APCN/IFC, 2018, p. 12).

No ano de 2016, foram ofertadas seis das oito ênfases no campus Camboriú e duas no campus Blumenau. Entre os anos de 2016 a 2017, este coletivo ainda mobilizado, trabalhou na elaboração da Proposta de Mestrado que foi aprovada em dezembro de 2018. A partir do início das atividades do Mestrado Acadêmico em Educação, ocorrido em 27 de maio de 2019, assim como a grande maioria dos profissionais da educação que atuam especialmente em instituições públicas, este coletivo vivenciou tempos de políticas educacionais de austeridade, que exigiu e continua exigindo mobilização para o enfrentamento dos desafios que se apresentam e que se intensificaram com o contexto pandêmico no qual estamos mergulhados nos últimos doze meses.

Neste ano de 2021, está ocorrendo o ingresso da quarta turma do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC, com oferta de vagas divididas em duas linhas de pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais e Processos Educativos e Inclusão, nas quais estão envolvidos treze docentes, o que exige do coletivo de docentes esforços para a manutenção das atividades de ensino, pesquisa e extensão bastante significativos e desafiadores.

É neste contexto que as instituições de ensino foram e continuam sendo impelidas “[...] a reinventar-se e a recuperar sua missão social, ajudando a sociedade a compreender as consequências da pandemia sobre as formas como até aqui temos organizado a nossa vida, subsidiando dessa forma estratégias e programas de contenção dos governos locais” (MORALES; LOPEZ, 2020, p. 55).

Entre as estratégias para esta reinvenção está a realização de pesquisas que possam auxiliar as instituições de ensino e, conseqüentemente, os trabalhadores da educação, no enfrentamento das consequências da pandemia sobre os processos formativos e educativos. Nesse sentido, docentes dos cursos de licenciatura e do Mestrado Acadêmico em Educação

do IFC elaboraram e estão executando um projeto de pesquisa com o propósito de discutir os impactos da pandemia do Covid-19 nos processos formativos e educativos dos cursos de formação de professores, cadastrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição sob o número CAAE: 35784820.3.0000.8049.

Esta pesquisa e, por consequência, este artigo, adotou como procedimentos metodológicos uma abordagem qualitativa de pesquisa, cuja coleta de dados realizou-se por meio da aplicação de um questionário com questões abertas, encaminhada por e-mail e utilizando como instrumento um formulário *Google forms*, dirigido aos docentes e discentes do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC. As análises e discussões dos dados foram conduzidas sob a perspectiva descritiva, analítica e interpretativa, em diálogo com autores. Esta metodologia favoreceu o alcance do objetivo deste trabalho que consiste em discutir os impactos causados pela pandemia na vida acadêmica e profissional dos docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Educação do IFC (PPGE-IFC), conforme pode ser constatado a seguir.

O que dizem mestrandos e docentes sobre os impactos da pandemia nos processos de ensino e aprendizagem

Morales e Lopez (2020, p. 54) ao demonstrarem os impactos da pandemia na vida acadêmica dos estudantes universitários afirmam que

[...] no campo educacional, inúmeros estudos [...] foram, e continuam sendo realizados, de modo a proporcionar uma melhor compreensão dos impactos da COVID-19 neste sector, explorando as modificações que os estudantes dizem sentir tanto relativamente a aspectos acadêmicos, quanto à questão da sua saúde.

Assim sendo, este artigo, conforme já mencionado, intenciona refletir acerca dos impactos positivos e negativos que ocorreram a partir da identificação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil, quando os sistemas de ensino e as instituições a eles vinculadas produziram estratégias de gestão da crise que se instalava no início do ano letivo de 2020. Entre as estratégias de enfrentamento da Pandemia do Covid-19 pelo Instituto Federal Catarinense, está a instituição de um Comitê de Gestão de Crise, por meio da portaria nº 655/2020, em 12 de março de 2020. Este Comitê passou a ser responsável por monitorar o progresso da pandemia, desenvolver eventuais estratégias e encaminhamentos a respeito

do problema e atualizar toda a comunidade acadêmica sobre a implementação de tais medidas (IFC, 2020).

Em 16 de março de 2020, após deliberação do Comitê de Gestão de Crise, a Reitoria do IFC comunicou aos servidores e estudantes dos seus campi, que a partir desta data, as aulas presenciais estavam suspensas por trinta dias. Diante desta deliberação, a partir de 17 de março, os trabalhadores da instituição passaram a desenvolver suas atividades de forma remota, sendo autorizados a desenvolver Atividades de Ensino Remotas (AERs) junto aos estudantes.

Decorridos esses 30 dias, em reunião do Conselho Superior do IFC, após a avaliação do cenário dos campi, particularmente das AERs, deliberou-se que o calendário escolar deveria ser suspenso por 30 dias para que as atividades pedagógicas pudessem ser avaliadas junto ao coletivo de trabalhadores e estudantes da instituição e realizadas ações de planejamento que pudessem mitigar os prejuízos nos processos de ensino e aprendizagem. Neste período, inúmeras reuniões e encontros mediados pelas tecnologias foram realizados, envolvendo professores, gestores e membros dos núcleos pedagógicos com o propósito de pensar estratégias metodológicas e a garantia de acesso às AERs por parte dos estudantes.

Nesta reunião também foram instituídos dois Grupos de Trabalho, sendo um para tratar de diretrizes relacionadas a todas as atividades realizadas junto a comunidade acadêmica e outro destinado à avaliação e revisão das estratégias de AERs. Em reunião do Colegiado de Dirigentes, realizada em 24 de abril de 2020, um terceiro Grupo de Trabalho (GT) foi constituído, o GT - Comitê de Crise, que tem como propósito pensar as ações a serem desenvolvidas para viabilizar o retorno às atividades presenciais. Tendo em vista todos esses movimentos gerados pela emergência da pandemia e a consequente necessidade de isolamento social, já logo no princípio, compreendemos que a forma de operar com a educação, deixou e continua a deixar

[...] suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem

causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, s.p.).

É com base nos dados produzidos por esses Grupos de Trabalho, pelo Centro Pedagógico do IFC - Campus Camboriú e pelas pesquisas e reuniões realizadas com docentes e discentes do Mestrado Acadêmico em Educação, que sistematizamos os impactos da pandemia da Covid19 nas atividades desenvolvidas neste curso. Após um mês de atividades não presenciais, docentes e discentes responderam a um questionário, encaminhado pela reitoria do IFC, mencionando como estava sendo este período de atividades não presenciais, com aulas assíncronas e síncronas que utilizavam/utilizam o *google meet* como recurso tecnológico.

Vale mencionar que, conforme argumenta Behar (2020, s.p), este ensino apresenta caráter de excepcionalidade, uma vez que “[...] pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”. Behar (2020, s.p) ainda esclarece:

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

No lugar deste planejamento pedagógico engavetado, surgem outros, realizados por meio de AERs e que impactaram sobremaneira a prática docente. Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021), ao analisarem a resignificação da prática docente em tempos de pandêmicos mostram que no Brasil, “[...] muitas redes de ensino, [...], acataram as orientações e vem promovendo atividades remotas junto aos alunos. No entanto, estratégias de ensino remoto, no atual contexto, têm limitações e não atendem a todos os alunos” (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 3). Os pesquisadores ainda esclarecem que foram reveladas muitas precariedades, tanto estruturais, quanto de formação docente, que exigiram transpor os “muros da escola”.

A situação provocada pela pandemia expôs ainda mais as mazelas educacionais. Claro que nenhum profissional, professor ou não, estava preparado para lidar com as dificuldades surgidas, no entanto, barreiras no desenvolvimento de aulas remotas nos leva, a visualizar o baixo investimento educacional, bem como a falta de políticas efetivas de formação e valorização docente (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021, p. 3).

Entre as mazelas educacionais observadas entre os docentes está a insatisfação com os processos formativos e educativos desenvolvidos. Foi recorrente nas percepções dos docentes que: as aulas foram/são mais cansativas; não há uma interação eficiente entre e com os discentes, produzido pela própria dinâmica da virtualidade, ou ainda em razão da instabilidade da internet; e o ambiente de trabalho doméstico não é adequado. Diante dessas percepções, e considerando que a formação inicial e continuada de docentes e demais trabalhadores da educação necessita contemplar a articulação criativa entre teoria e prática, é possível compreender as insatisfações dos docentes do curso de Mestrado Acadêmico em Educação com a oferta de AERs, uma vez que:

Enquanto indivíduo, o educador, é um ser particular. Enquanto pessoa é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecer histórico, o docente tece alternativas da cotidianidade e vai acumulando uma vivência que o marca, profundamente como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações (HABERMAS, 1991, p. 14).

Conforme podemos observar, os saberes docentes advêm de distintos espaços formativos e diferentes matizes e “[...] insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada” (CUNHA, 2007, p. 34). Tardif (2014, p. 237) ao analisar os saberes docentes argumenta:

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício [...] A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios.

Tendo como fundamentos as defesas de Cunha (2007) e Tardif (2014) compreendemos que a oferta de AERs parece ter suprimido tais dimensões do trabalho docente.

Da mesma forma, observamos entre os discentes que a realização de AERs produziram impactos sobre seus processos de aprendizagem. Em suas respostas sinalizaram ter dificuldade em manter a concentração durante todo o período das aulas e ratificaram unanimemente que o ensino presencial lhes garante melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. Sinalizaram ainda que o ensino remoto prejudica a formação de

qualidade tanto no que diz respeito à dimensão intelectual/acadêmica, quanto afetiva/emocional (*“Olhares, afetos, trocas, dúvidas, questionamentos, explicações, são ações que esvaziam-se em frente à uma tela fria, estagnada e sem reações.” “Acredito que minha participação na forma presencial é mais produtiva pois o retorno das minhas contribuições são mais rápidas e os colegas conseguem participar do feedback.”*).

Considerado o exposto, e a partir da compreensão de Cunha, Silva, e Silva (2020, p. 27) acerca da qualidade dos processos educativos e formativos, e, conseqüentemente, quanto ao direito e o acesso à educação em tempos de pandemia, entendemos que o ensino remoto é “[...] excludente e agrava a qualidade da educação pública e a desigualdade educacional, em razão de não garantir a aprendizagem, a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para todos os estudantes”.

Além disso, os discentes participantes da pesquisa, que são trabalhadores da educação, registraram na avaliação das AERs que possuem dificuldade em fazer a gestão do seu tempo, tendo em vista que o trabalho remoto tem exigido muito mais tempo que o presencial. Tal afirmação dos discentes demonstra que há um “[...] desgaste físico com a sobreposição de tarefas [...]” que “[...] tem certamente efeito sobre a qualidade de sua atividade docente [e acrescentamos aqui discentes], que nestas circunstâncias rivaliza com as demandas domésticas e familiares” (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 35).

Observamos ainda outro agravante entre relatos dos discentes e docentes do Mestrado Acadêmico em Educação que possuem crianças pequenas e em idade escolar em casa. Os discentes revelaram ter mais dificuldade em realizar os estudos, necessitando, inclusive, dividir não somente espaços físicos, como também equipamentos (computador, notebook, celular, etc). (*“As rotinas em casa - que neste momento estão bastante intensas, com família, filhos etc - interferem muito no andamento das atividades acadêmicas. Mesmo sendo disciplinados e organizando horários para realizar as atividades, é difícil não ser interrompido por alguma questão familiar. Senti falta da interação e reflexões de colegas.” “Compartilhar sala, horários, uso de equipamentos. Somos 4 estudantes em casa, com 2 notebooks, e temos que compartilhar espaços, e equipamentos.”*).

Outras dificuldades dos discentes ainda no primeiro mês de AERs referem-se à situação financeira. Alguns relataram perda do emprego ou redução de jornada de trabalho

e salário de, pelo menos, um membro da família. Tendo constatado tal situação, recorremos a Barbosa, Costa e Hecksher (2020), que identificaram em seus estudos que

[...] a crise econômica introduzida pela pandemia do novo coronavírus aprofundou algumas das desigualdades observadas no [mundo] de trabalho, pois aqueles que estavam em situação desvantajosa apresentam piores indicadores. Contudo, vale ressaltar que a deterioração foi ainda maior entre as mulheres (BARBOSA; COSTA; HECKSHER, 2020, p. 58).

Para os mesmos pesquisadores, esta crise econômica produziu impactos significativos e diferenciados para trabalhadores desde o início, pois “[...] as medidas necessárias de isolamento social para o controle do contágio do Sars-COV-2 restringem prontamente a circulação de trabalhadores e consumidores, o que compromete tanto a demanda por produtos quanto a oferta de trabalho” (BARBOSA; COSTA; HECKSHER, 2020, p. 61).

Passado quase um ano de pandemia, e com as aulas presenciais ainda suspensas, porém com a manutenção das AERs, solicitamos aos discentes do curso aqui analisado, que avaliassem o ano de 2020 e descrevessem os impactos positivos e/ou negativos da Pandemia por Covid-19 no seu desempenho acadêmico e nas atividades do PPGE-IFC, tais como a participação em disciplinas, seminários, qualificações, reuniões, orientações.

No que diz respeito aos impactos negativos da Pandemia por Covid-19 no desempenho acadêmico em 2020, os discentes afirmaram que tiveram uma sobrecarga do trabalho, inicialmente de forma remota, que repercutiu sobre o tempo destinado para as atividades do mestrado como aulas, leituras e produções escritas, além da inviabilização do desenvolvimento das pesquisas de campo e do acesso à biblioteca. Também foram relatadas como experiências negativas a exposição excessiva às telas do computador que vêm provocando cansaço físico e mental. A instabilidade das conexões de internet e as dificuldades de organização da agenda/rotina de estudos, estresse, ansiedade, bem como a restrição/diminuição das possibilidades de socialização/interações de saberes/conhecimentos com os/as professores/as e colegas pela dinâmica das aulas virtuais também foram mencionadas como impactos negativos das AERs sobre a formação.

Tendo presente esses impactos negativos das AERS, sob o olhar dos discentes, e tendo constatado que os procedimentos adotados pelas instituições de ensino modificaram o cotidiano dos estudantes de pós-graduação, é pertinente considerar que “[...] a inserção

do trabalho e educação no ambiente familiar (*Homeoffice* e ensino remoto) provocou fortes abalos nas relações parentais, familiares e sociais, com aumento inclusive da violência familiar” (ARAÚJO-JORGE et al, 2020, p. 13). Desse modo, compreendemos que o conjunto dos fatores mencionados pelos discentes do mestrado do IFC,

[...] pode desencadear um conjunto de eventos de ordem psicológica, como stress, ansiedade, fobia social, depressão, que por sua vez, configuram-se como fonte geradora de insucesso [...] e dificultando o indivíduo no desempenho das responsabilidades acadêmicas e a resposta às demandas típicas deste nível de ensino, criando ainda problemas na interação social, motivação e expectativa em relação ao curso (MORALES; LOPEZ, 2020, p. 55).

Ainda constam relatos de discentes que revelam o adoecimento de familiares e dificuldade em manter o foco nos estudos em razão das condições da estrutura física inadequadas das residências compartilhadas com os demais membros da família. O cancelamento de eventos presenciais e a diminuição do tempo dedicado à realização das atividades acadêmicas, com aumento do tempo dispensado nas tarefas domésticas, também foram queixas que se repetiram. Para além das rotinas familiares, as dificuldades financeiras decorrentes de demissão ou redução de jornada de trabalho e salários dos mestrados ou familiares e a desmotivação para a participação em palestras, congressos, cursos virtuais pelo excessivo uso de tecnologias no trabalho e nas atividades obrigatórias do mestrado, impactaram sobre os modos de vivenciar a riqueza da experiência da pesquisa, ampliando as dificuldades para escrever de maneira qualificada. Estas queixas, em nossa análise, revelam a dificuldade de aprendizado em cursos não presenciais.

No que diz respeito aos impactos positivos da Pandemia por Covid-19 no desempenho acadêmico em 2020, alguns poucos mestrados sinalizaram que conseguiram se adaptar ao ensino não presencial, reorganizando sua rotina de estudos. De forma mais frequente, outros dois aspectos foram elencados como positivos: a economia dos gastos com deslocamento, alimentação e hospedagem, e, maior acesso a cursos, formações, palestras que puderam participar em função de serem realizadas virtualmente.

Quanto aos impactos negativos da Pandemia por Covid-19 no desenvolvimento de atividades do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC, tais como a participação em disciplinas, seminários, qualificações, reuniões, orientações, os discentes sinalizam para a falta da convivência, troca de experiências com os colegas e professores e, especialmente as

discussões ricas das aulas presenciais que impactaram de maneira negativa sobre a qualidade da formação. Neste contexto desafiador e desolador que vivemos, a oferta de disciplinas também sofreu prejuízos, em razão do adoecimento de docentes. Além das dificuldades até aqui mencionadas, também estão presentes aquelas relacionadas à utilização das ferramentas tecnológicas e inclusive de acesso à internet que dificultaram ou impossibilitaram a participação efetiva no desenvolvimento das atividades do Mestrado como a participação em disciplinas, seminários, qualificações, reuniões, orientações.

As constantes adequações dificultaram a organização de agenda/rotina, que levaram ao estresse e a ansiedade, prejudicando o cumprimento de prazos pré-estabelecidos, além de impactarem no cronograma das disciplinas e do próprio curso, que estabeleceu um novo calendário acadêmico, atendendo inclusive as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Outro impacto da pandemia sobre os processos formativos e educativos do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC foi a impossibilidade de acesso aos materiais, laboratórios e outros espaços institucionais. As fragilidades no processo formativo também se revelam na diminuição dos diálogos realizados nas disciplinas que quando ministradas presencialmente eram densos, envolvendo contribuições de todos os discentes. Estes debates, no formato remoto, ficaram prejudicados, uma vez que para não "atrapalhar" a fala do colega ou professor durante os seminários muitos discentes se calavam, ou quando o faziam, muitas vezes o "*time*" da fala já havia passado.

Quanto aos impactos positivos da Pandemia por Covid-19 no desenvolvimento de atividades do PPGE-IFC, no que diz respeito à participação em disciplinas, seminários, qualificações, reuniões, orientações, os mestrandos sinalizaram que os professores foram compreensivos com as suas dificuldades e conduziram as aulas da melhor forma possível, apesar das fragilidades que o ensino remoto possui. Além disso, sinalizaram que, a manutenção das qualificações realizadas remotamente, oportunizou a presença virtual de professores de instituições de outros estados brasileiros nas bancas, assim como facilitou a participação dos discentes em *lives* e eventos internos e externos, inclusive internacionais, contribuíram para mitigar os impactos negativos. Além disso, avaliou-se como aspecto positivo, a presença nas aulas de autores indicados nas referências utilizadas para a leitura e o debate nas disciplinas, pois os encontros virtuais síncronos com diversos pesquisadores,

de distintas regiões do Brasil, talvez não pudessem ter acontecido se as aulas fossem presenciais.

Assim como feito com os discentes, os docentes do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC foram convidados a se manifestar quanto aos impactos positivos e/ou negativos da Pandemia por Covid-19 sobre seu trabalho e ações do curso, dentre as quais destacamos reuniões, comissões, desenvolvimento de pesquisas, participação em grupos de pesquisa, eventos, bancas. Antes de apresentarmos as percepções dos professores, consideramos importante destacar que as AERs em tempos de pandemia do Covid-19, segundo Andrade et al. (2020, p. 3), atropelaram os professores

[...] pois de uma hora para outra precisaram aprender a lidar com as tecnologias de forma distinta do seu, até então, habitual modo de fazer a educação, ou seja, de estratégias usadas, ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, para o exercício cotidiano da docência. Além disso, os/as docentes precisaram ocupar suas casas como espaços de salas de aulas, usando recursos próprios para a efetivação das atividades remotas.

A esse respeito, Nóvoa (2020, p. 9), foi assertivo ao afirmar que “[...] os professores, por vezes injustamente acusados de imobilismo, conseguiram dar respostas criativas e plenas de significado pedagógico”. Assim, observamos entre os docentes do Mestrado que assim como ocorrem satisfações em relação a manutenção do contato com os discentes, mediada pela utilização das tecnologias, muitos aspectos não foram satisfatórios.

Como aspectos positivos, os docentes sinalizaram: a participação da grande maioria dos mestrandos nas aulas, assim como de convidados externos em várias atividades e a participação em eventos facilitada pela utilização de plataformas virtuais. Além disso, houve a realização de muitas reuniões produtivas, embora cansativas, na forma virtual. Os professores também destacaram a baixíssima evasão, pois apenas um mestrando solicitou trancamento e duas mestrandas desistiram do curso. Houve maior facilidade de participar de movimentos de grupo de pesquisas, bancas, eventos que em modo presencial exigiam o deslocamento do docente.

No que diz respeito aos impactos negativos da Pandemia por Covid-19 no trabalho docente e nas ações e atividades do Mestrado (reuniões, comissões, desenvolvimento de pesquisas, participação em grupos de pesquisa, eventos, bancas, entre outros), os docentes sinalizaram o atraso nas coletas de dados para suas pesquisas e dos seus orientandos, além

do empobrecimento das discussões nas disciplinas. Também foram citados os problemas de conexão nas aulas síncronas e a fragilização da saúde física e mental de professores, técnicos e estudantes e o agravamento de algumas patologias pré existentes ou surgimento de outras. A esse respeito, Vio et al. (2020, p. 78722), ratificam que há “[...] o risco de adoecimento físico e/ou mental como consequência mais comum ocasionada por condições ruins de trabalho para o professor”. Também mostram que “[...] desempenhar as diversas funções ocasiona constatação de que não se trata mais de ensinar, ocorre desprofissionalização e perda de identidade profissional” (VIO et al., 2020, p. 78722). Ou seja,

O tempo para o trabalho e o tempo para a vida foram sobrepostos. O tempo para o lazer, suprimido. O tempo para o autocuidado secundarizado [...]. O espaço da casa virou espaço de trabalho [...]. As demandas resultantes dos papéis de profissional concorrem com as demandas típicas da maternidade, paternidade e filiação (na ausência do professor, pai, mãe ou adulto responsável presente passa a ser mais solicitado para ajudar na realização das tarefas escolares; as interações familiares se tornam mais intensas e duram mais tempo, posto que já não existem as saídas para o trabalho, o período escolar e, presentes no mesmo espaço restrito do lar, os membros da família tem sua superfície de contato social ampliada) (VIO et al., 2020, p.78725).

Além desses fatores mencionados por Vio et al, observamos entre os docentes como impactos negativos da pandemia do Covid-19, os atrasos no cronograma das pesquisas e nas qualificações das dissertações e inviabilização do acesso à biblioteca institucional que estão impactando sobre o desenvolvimento das pesquisas. A participação nos eventos científicos que passaram a ser desenvolvidos de forma remota limitaram os diálogos com o coletivo de pesquisadores e reduziram as possibilidades de discussões e aproximações com os objetos de estudo. A aprendizagem dos mestrandos tem sido prejudicada, seja pela dinâmica das aulas remotas, ou ainda pela qualidade do acesso à internet.

Também estão presentes a desmotivação e redução da produtividade docente, uma vez que as atividades de extensão foram/são prejudicadas e mesmo sendo remodeladas para o formato virtual, não alcançando o público previsto. Há dificuldade de conciliar o trabalho (e a ampliação dele na pandemia) com o acompanhamento dos filhos em idade escolar em casa. Tal dificuldade fragiliza o potencial de concentração e dedicação exclusiva

aos procedimentos de pesquisa e aprofundamentos teóricos que, tanto docentes, quanto discentes tinham em pelo menos uma parte do dia.

A menor participação/discussão dos mestrandos nas aulas *on-line* e a excessiva flexibilização, intensificação e burocratização do trabalho docente, tais como a ampliação das demandas de trabalho exigindo mais horas de trabalho diárias em frente a tela do computador destinadas ao planejamento e replanejamento das aulas, as inúmeras reuniões, o atendimento aos mestrandos e as orientações, a ampliação das exigências aos docentes em todos os campos e níveis de atuação - ensino médio, graduação, pós-graduação, gestão, ensino, pesquisa e extensão -, são realidades que provocaram desgastes físicos, mentais e psíquicos nos docentes.

Além do diagnóstico dos impactos positivos e negativos da pandemia realizados por meio de questionário, observamos nos diálogos realizados nas reuniões do Colegiado do PPGE-IFC durante o ano de 2020 e no Seminário de Autoavaliação do PPGE-IFC que docentes e mestrandos sentiram que uma série de fatores que fragilizaram a formação neste período de pandemia. Contudo, há consenso entre ambos que, a suspensão das atividades do PPGE-IFC, poderia ter provocado mais desistências ou desmotivação com a formação.

Considerações acerca da experiência vivida

Como docentes do PPGE/IFC temos vivenciado uma rotina de readequações constantes que nos desafiam a (re)pensar as pesquisas e os processos educativos e formativos. A produção do conhecimento teve continuidade, mas percebemos que tanto as orientações, quanto o desenvolvimento das pesquisas e das aulas remotas, cada vez mais sofrem prejuízos, seja pelo adoecimento de docentes e discentes, ou pela perda de pessoas próximas. Vivemos tempos sombrios, que a cada dia nos levam a redimensionar o espaço da casa e da família, pois a casa já não é mais a mesma desde que o trabalho invadiu o espaço que anteriormente era um refúgio e de descanso.

Nesta dinâmica, as rotinas entre o público e o particular, entre a pessoa como ser particular e o indivíduo como o ser político/público se confundem, conforme os dados/relatos que aqui foram apresentados. Todos somos estudantes, mestres e na maioria das vezes, pais e mães que necessitam atender os filhos e as tarefas domésticas

compartilhando tempos e espaços. Entre tantos papéis, nos perguntamos se estamos a vivenciar as três metamorfoses do espírito citadas por Nietzsche (2012, p. 31) nos discursos de Zaratustra: “[...] o espírito se torna um camelo, o camelo um leão e, por último o leão uma criança”. E talvez, entre as transformações, precisamos investir na criança, como a possibilidade de um novo começo, como um primeiro movimento que nos possibilite pensar em novas formas de nos aproximarmos ao que até então conhecíamos como normal. No entanto, para que isso seja possível, precisamos ser leões, mantermos a vigilância e realizarmos os enfrentamentos necessários nesses tempos de políticas de austeridade que diminuem o valor da educação, da pesquisa, do professor e, especialmente do conhecimento científico.

Que mesmo diante das condições adversas que têm nos acometido de forma muito intensificada a partir das defesas de um Estado que nega a importância da educação e, como consequência, dos professores, e que também desvaloriza e desqualifica sua função social, prossigamos lutando pela educação como direito público subjetivo, e na sua força como formadora da cidadania ativa, participante e “[...] não como mero ornamento teórico, ou então confundida com civismo” (BENEVIDES, 1996, p. 224). Ou seja, uma educação de resistência, por provocar uma cidadania não desejada por um Estado que aposta na cidadania passiva, dócil e indiferente (BOBBIO, 1986) e cujo lócus, por excelência, é a escola e não a família. Devemos buscar o fortalecimento de um Sistema Público, Laico e Estatal de Ensino e não a defesa da educação na família, ou *homeschooling*, como muitos insistem, ou ainda na religião. Estes espaços devem ser respeitados como instâncias importantes na sociedade. No entanto, é para a escola, em especial a escola pública, que todas as instâncias da sociedade e as diferentes classes sociais devem convergir, pois é neste lugar que se podem dissipar as intolerâncias, os partidarismos e a ignorância. Este é um processo civilizatório e de longa duração do qual não podemos desistir, mesmo que as circunstâncias digam que não.

Referências

ANDRADE, D. M. de et al. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 6, p. e150120-e150120, 2020.



ARAÚJO-JORGE, T. et al. **Os efeitos do isolamento social durante a pandemia da COVID-19 no corpo discente da pós-graduação do IOC**. 2020. Disponível em: Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/44655> Acesso em 19, abr, 2021

BARBOSA, A. L. N.de H.; COSTA, J. S. de M.; HECKSHER, M. D. **Mercado de trabalho e pandemia da covid-19: Ampliação de desigualdades já existentes?**. 2020. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10186/1/bmt_69_mercdetrabalho.pdf Acesso em 16, abr, 2021.

BENEVIDES, M. V. de M.. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 38, p. 223-237, 1996.

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 10 jul. 2020.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E.. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia: Redefining teaching practice: experiences in times of pandemic. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 3, n. 2, p. 323917-323917, 2021.

BOBBIO, N.. **O futuro da democracia**. SP., Ed Paz e Terra, 1986.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo #22** • volume 7 • número 3 • agosto 2020

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. São Paulo: Instituto Piaget, 1991.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN)**. Mestrado Acadêmico em Educação, 2018.

JUNIOR, A. F. N. et al. Impactos da Pandemia da COVID-19 nos Cursos EaD da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **EaD em Foco**, v. 11, n. 2, 2021.

MORALES, V.; LOPEZ, Y. A. F.. Impactos da Pandemia na Vida Acadêmica dos Estudantes Universitários. **Revista Angolana de Extensão Universitária**. v. 2, n. 3, p. 53-67, 2020.

NIETZSCHE, F.. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2012.

SANTOS, E. O. **EAD, palavra proibida**. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho... Revista Docência e Cibercultura. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119> . Acesso em: 22 mar. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube, 23 jun. 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: 19 jun. 2020.



NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020a. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 19 out. 2020.

VIO, N. L. et al. COVID-19 e o trabalho de docente: a potencialização de aspectos precários. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 78717-78728, 2020.

Data do envio: 01/07/2021

Data do aceite: 24/08/2021.



ENSINO REMOTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA EM DUAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE DO BRASIL: UFC E UERN

REMOTE TEACHING IN THE CONTEXT OF PANDEMIC INTO TWO NORTHERN BRAZILIAN UNIVERSITIES

Disneylândia Maria Ribeiro³³
Francisca Maurilene do Carmo³⁴
José Mendes Fonteles Filho³⁵

Resumo

Este artigo aborda a implementação do *ensino remoto emergencial* no âmbito da Universidade Federal do Ceará - UFC e da Universidade do Estado do Rio Grande - UERN, analisando a construção de seus planos de enfrentamento à pandemia de Covid-19, com ênfase nas estratégias adotadas pelos cursos de Pedagogia e as Faculdades de Educação destas IES. O *corpus* da pesquisa se constitui de análise documental, de levantamentos e evidências empíricas, além de narrativas dos autores-atores na condição de docentes implicados na vivência concreta dos processos. Na UFC, evidenciou-se uma relação de conflito entre a gestão superior e as unidades acadêmicas, resultando na construção do Plano Participar e Incluir, da Faculdade de Educação, em objeção ao plano da Pró-Reitoria de Graduação. Na UERN, constatou-se a adesão irrestrita ao ensino remoto e a insuficiência das ações empreendidas pela gestão superior no que tange às condições mínimas de estudo dos estudantes e de trabalho dos professores.

Palavras-chave: Ensino remoto. Ensino superior. Pandemia de COVID-19.

Abstract

This article addresses the implementation of emergency remote teaching at the Federal University of Ceará (UFC) and also at Rio Grande State University (UERN) analyzing the construction of their management plans to face the Covid-19 pandemic, with emphasis on the strategies adopted by the courses of Pedagogy and the Faculties of Education of those Higher Learning Institutions. The corpus of the research consists of documentary analysis, surveys and empirical evidence, as well as narratives of the author-actors in the condition of

³³ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros – RN – Brasil. Professora Adjunta II do Departamento de Educação, do CAMEAM/UERN. Pesquisadora Institucional do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd/CAMEAM/UERN). Membro do Observatório de Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Doutoranda em Educação (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1411-5880>. E-mail: prof.disney@gmail.com

³⁴ Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Professora Associada II do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação (DTPE/FACED). Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário - IMO/UECE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0635-040X>. E-mail: fmcmaura@ufc.br

³⁵ Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Professor Associado III do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação - FACED/UFC. Pós-Doutor em Antropologia. É membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica - OIIIPe e da Red Interuniversitaria Educación Superior Y Pueblos Indígenas de America Latina - RED ESIAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5637-7259>. E-mail: fonteles@ufc.br



professors involved in the concrete experience of the teaching processes. At UFC, a conflicting relationship was evidenced between higher management and academic units, resulting in the construction of the so called Participate and Include Plan, by the School of Education, in opposition to the plan of the Dean of Undergraduate Studies. On the other hand, at UERN, it was verified the unrestricted adherence by teachers to remote teaching and we saw the insufficiency of the actions undertaken by the higher management regarding the minimum conditions of study for students and work for professors.

Keywords: Remote teaching. Higher Education. Pandemic of COVID-19.

Introdução

A produção deste artigo ocorre em um momento desafiador para a humanidade. Não faltam contabilizações de perdas, fome, pestilência e morte. Medos e incertezas nos assaltam. Desde o final do ano de 2019 e início de 2020, vínhamos sendo alertados por cientistas políticos, sociais e ativistas de direitos humanos, da crise sanitária que, no princípio, teve como países mais afetados a China, Itália, Espanha e Brasil. Em nosso país, encontramos-nos no epicentro da pandemia global, em uma crise político-sanitária sem precedentes, com agravamento do caos social em que já nos situávamos. Antes mesmo da pandemia de Covid-19, portanto, já nos debatíamos em meio a paradoxos: entre o acirramento das desigualdades sociais históricas e os avanços inusitados verificados no campo da ciência e das novas tecnologias, o colapso da natureza e de seus recursos, em uma tendência nomeada por István Mészáros (2002) como produção destrutiva, consignada na obsolescência programada das mercadorias, ao custo de um insólito esgotamento da matéria prima originária da natureza.

Nossas análises, por conseguinte, têm como motivo e impulso o cenário da pandemia e seus impactos em nosso espaço de atuação profissional, na docência e na gestão universitária. O isolamento social e a consequente suspensão das aulas presenciais das universidades demandou uma reconfiguração significativa nos modos de operacionalização do calendário acadêmico, da didática dos componentes curriculares e da gestão dos processos de ensino e de aprendizagem.

A implementação do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais colocou em xeque as condições materiais, pedagógicas e institucionais que são possibilitadas às instituições de ensino superior (IES) públicas no Brasil e escancarou as desigualdades sociais

próprias da sociedade brasileira, notadamente, a desigualdade em relação ao acesso aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação (MILÉO, et al. 2020).

A injunção, por parte das agências estatais responsáveis pela gestão da Educação, de lançar mão do ensino remoto emergencial e, com aporte exclusivamente das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, deflagrou diversos desafios às universidades públicas, dentre eles o fato de que as plataformas virtuais afetam a rotina de trabalho dos professores, alteram o fazer pedagógico e implicam em mudanças na relação aluno-professor. Ademais, é preciso considerar que os artefatos tecnológicos não são instrumentos acessíveis a toda população, o que nos leva a pensar nos sujeitos excluídos do ensino remoto.

Nesse contexto, 8,4 milhões de estudantes e 384.474 professores do Ensino Superior (BRASIL/INEP, 2019) foram afetados emocionalmente pelo cenário de incerteza e insegurança instaurado pela *pandemia de coronavírus*, ao mesmo tempo em que se viram impedidos a se adequarem abruptamente a novos arranjos didáticos, curriculares e pedagógicos para reorganização do calendário acadêmico e cumprimento da carga horária mínima anual, conforme preconizado pelo Parecer CNE/CP Nº 5/2010, de 1º de Abril de 2020 (BRASIL/CNE, 2020).

Estudos como este têm relevância social, de registro analítico, memória e acervo das experiências vivenciadas no período histórico atual, seus incitamentos e enfrentamentos. Quais os impactos da pandemia sobre nossas universidades e que respostas foram dadas aos extraordinários desafios sanitários, sociopolíticos e pedagógicos interpostos? Dentre as ações e estratégias pedagógicas implementadas como respostas aos desafios enfrentados, quais foram reconhecidamente eficazes e, ao mesmo tempo, pautadas nos valores de uma perspectiva de educação pública de qualidade, democrática, inclusiva?

Partindo dessas questões, nos propusemos a produzir um relato reflexivo das principais ações implementadas no contexto da pandemia de Covid-19 no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade do Estado do Rio Grande (UERN). O objetivo é analisar os contextos específicos destas IES e as estratégias adotadas no que diz respeito à construção de seus planos de enfrentamento aos novos desafios, com ênfase no *Plano Participar e Incluir* do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faced) da UFC e o posicionamento assumido pelo curso de Pedagogia da UERN.

Para levantamento, categorização e análise dos dados aqui apresentados, adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa, por esta ser a que melhor se adequa à área educacional, principalmente pela preocupação em esclarecer os processos e dar atenção especial às significações que os fenômenos assumem para os seus informantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Nesse estudo, articulamos dois procedimentos principais de produção dos dados empíricos: análise documental e narrativas docentes sobre o fenômeno em pauta.

Dentre os documentos analisados, destacamos: (i) o Plano Pedagógico Emergencial (PPE) da Prograd/UFC - Resolução Nº 03/CEPE³⁶, de 02 de julho de 2020; (ii) o Plano Participar e Incluir - Por uma Pedagogia Colaborativa no contexto da Pandemia (Atividades Educativas Emergenciais) da Faced/UFC; (iii) A Portaria Nº 346/2020 – GP/FUERN, de 15 de março de 2020 que estabelece, no âmbito da UERN, orientações acadêmicas e administrativas quanto às medidas de proteção e prevenção para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus (COVID-19); (iv) Caderno - Retomada de atividades acadêmicas por acesso remoto da UERN; (v) a Resolução Nº 28/2020 – CONSEPE, de 13 de agosto de 2020, que determina o início do ano letivo 2020 da UERN e altera as atividades acadêmicas referentes ao semestre letivo 2020.1.

O *corpus* se constitui, ainda, das nossas próprias narrativas enquanto atores-autores implicados na condição de docentes. Estivemos e ainda estamos imersos nas vivências concretas desse processo, suas consequências e defrontações expressas no planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de ações e estratégias pedagógicas, face ao contexto da pandemia.

Quadro teórico-conceitual

Em consonância com o objetivo do texto, elegemos três categorias teórico-conceituais para refletirmos sobre a realidade que se evidenciou nas duas IES pesquisadas: são elas: (i) Ensino remoto e atividades metapresenciais (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020; FAGUNDES, MACEDO, 2020); (ii) Educação na pandemia e os processos de exclusão e Inclusão digital (MILÉO, et al, 2020; SAVIANI, GALVÃO, 2021); (iii) A emergência do conhecimento inter e transdisciplinar na formação universitária (SANTOS, 2005).

³⁶ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Com o advento da pandemia do novo coronavírus, o uso da “expressão” ensino remoto se popularizou no meio educacional, visto como um modelo alternativo e substituto às aulas presenciais, passou a ser empregado quase que de forma generalizada por instituições públicas e privadas de todo o país. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 08),

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Nesse cenário, emergem discussões sobre educação híbrida, aulas síncronas e assíncronas, meta presencialidade, dentre outras variações conceituais da educação mediada pelas tecnologias digitais em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. A meta presencialidade aqui pode ser entendida como sendo outros modos, formas e ambientes em que o ser pode se apresentar, para além do físico ou imediatamente dado. Nesse formato “[...] a relação pedagógica acontece de forma síncrona com presença virtual ou metapresença, sendo possível devido aos dispositivos digitais de tele transmissão de contexto, imagem e som” (FAGUNDES; MACEDO, 2020, p. 06).

Para além das questões técnicas e conceituais do ensino remoto, Saviani e Galvão (2021, p. 38) fazem um alerta sobre “[...] os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes [...]”. Oportunamente, os pesquisadores nos lembram que “mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o ‘ensino’ remoto”. Dentre as quais, eles destacam:

[...] o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI e GALVÃO, 2021, p. 38).

A problemática assinalada pelos autores supracitados, nos remete a desigualdade social em relação ao uso da internet, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. A implementação do ensino remoto acontece em um contexto marcado por elevados índices de exclusão social que se acentuou com o advento da pandemia do novo coronavírus, “[...] cujas consequências mais intensas são sentidas pelos mais pobres que pagam o preço das desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira” (MILÉO, et al, 2020, p. 102).

Por fim, salientamos que pensar a educação superior na contemporaneidade é, sobretudo, pautar-se em valores de uma perspectiva de educação pública de qualidade, democrática, inclusiva. Um projeto que envolve resistência às políticas neoliberais e a mercadorização da educação, mas, para além disso, o enfrentamento de problemas de ordem epistemológica, ou seja, a passagem do conhecimento disciplinar para o conhecimento inter e transdisciplinar (SANTOS, 2005).

Segundo Santos (2005, p. 29-30), o conhecimento transdisciplinar, por ser contextual e plural, “[...] obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica”.

A insurgência da pandemia de COVID-19 no Brasil: as medidas tomadas pelo Ministério da Educação (MEC)

Em 11 de março de 2020, devido à expansão geográfica do vírus Sars-Cov-2 por todos os continentes, a Organização Mundial de Saúde - OMS declarou que o mundo estava adentrando na primeira pandemia do século XXI.

No Brasil, o primeiro caso de contaminação foi diagnosticado em 26 de fevereiro de 2020 e o primeiro óbito em 12 de março de 2020, ambos no estado de São Paulo. Após a confirmação das primeiras mortes, em 18 de março de 2020, a Presidência da República emitiu a Mensagem nº 93 reconhecendo o estado de calamidade pública no país³⁷.

³⁷ Esta mensagem é a base do Decreto Legislativo nº 6 de 2020, do Senado Federal, emitido na mesma data. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm

No Ceará, tivemos o primeiro *lockdown* decretado pelo governo do Estado em 20 de março de 2020 e o primeiro óbito em 26 de março do ano corrente. Cabe destacar que o Ceará foi uma das primeiras unidades federativas a adotar o isolamento social rígido.

No Rio Grande do Norte, o primeiro decreto contendo medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus foi publicado em 13 de março de 2020 e o primeiro óbito ocorreu em 28 de março do mesmo ano. A vítima foi um professor da UERN, de 61 anos de idade.

No contexto da pandemia, o MEC emitiu algumas portarias (n^{os} 343, 345 e 376) sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, não presencial (ou denominado “ensino remoto”), enquanto durasse a situação pandêmica. Cabe destacar que esses documentos, posteriormente, foram revogados e substituídos pela Portaria n^o 544, de 16 de junho de 2020, ainda em vigência.

No dia 01 de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória - MP n^o 934 que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, desobrigando o cumprimento mínimo dos dias letivos, desde que se garantisse a carga horária mínima estabelecida pela legislação (800 h/a).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez, em 28 de abril de 2020, editou o Parecer n^o 05 recomendando a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual”³⁸.

Considerando que estamos vivendo uma segunda onda da Covid-19, com o aparecimento de novas variantes com um potencial mais agressivo do vírus SARS-COV-2, continuam em plena vigência as medidas do MEC, tomadas no início do ano de 2020.

A Universidade Federal do Ceará e o ‘Plano Pedagógico Emergencial’ da Pró-Reitoria de Graduação

No âmbito da UFC, tivemos a primeira decisão de suspensão das atividades acadêmicas através da Resolução n^o 08/CONSUNI³⁹, de 31 de março de 2020. A referida resolução dispõe sobre ações a serem realizadas no âmbito da Universidade Federal do

³⁸ Disponível em:

https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Parecer-CNE-CP_5_2020-1.pdf-HOMOLOGADO.pdf

³⁹ Conselho Universitário



Ceará, em virtude da pandemia decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2 / COVID-19) e determina em seu “ART. 1º. SUSPENDER, pelo prazo de 09 dias, compreendido no período de 1º a 09/04/2020”, todas as atividades presenciais na Instituição, incluindo atendimentos à comunidade universitária, estágios acadêmicos e colações de grau⁴⁰.

Depois da primeira suspensão das atividades presenciais, a gestão superior prosseguiu com uma série de resoluções e portarias (Resolução *Ad Referendum* nº 9 CONSUNI, Resolução *Ad Referendum* nº 10 CONSUNI e Portaria nº 80/2020, entre outras) editadas periodicamente, as quais vêm reafirmando o caráter de continuidade de suspensão das atividades, em meio a uma distância inaudita de resolutividade do problema da pandemia, caracterizada por uma inabilidade sem precedentes do governo federal na gestão da crise sanitária e pelo negacionismo no enfrentamento da covid-19.

Para sermos precisos, não podemos deixar de sublinhar as ações insuficientes desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) - inclusão digital e auxílio alimentação emergencial -, uma vez que não contemplaram de forma universal os estudantes que necessitavam de apoio para o prosseguimento dos seus estudos acadêmicos no atual contexto. Para atestar esta afirmação, basta considerar o número de contemplados com os editais de inclusão digital da PRAE (Edital 11/2020) que contemplou um total de 7.800 estudantes, considerando a graduação e a pós-graduação, em um universo de 32.988⁴¹ estudantes matriculados, o que de longe aponta o alcance limitado das ações.

A Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) instituiu um ‘Plano Pedagógico Emergencial (PPE)’ através da Resolução 03/CEPE⁴², de 02 de julho de 2020⁴³. O documento estabeleceu diretrizes gerais para as atividades acadêmicas dos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como das Casas de Cultura Estrangeira, com a finalidade de concluir o semestre 2020.1, no âmbito da Universidade.

Esse Plano foi instituído em um cenário de muitas incertezas, embates, contradições e controvérsias, o que levou a Faculdade de Educação (Faced), dentre outras

⁴⁰ Disponível em:

<https://ppgcta.ufc.br/wp-content/uploads/2020/03/resolucao-no-08-consuni-de-31-03-2020.pdf>

⁴¹ Dados disponíveis no Anuário Estatístico da UFC 2020 base 201. Ressalte-se que este montante não inclui os 1.268 alunos matriculados nos cursos EaD. Para acesso ao Anuário: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2020_base_2019.pdf

⁴² Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

⁴³ Disponível em:

<https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2020/08/plano-pedagogico-de-emergencia-ppe.pdf>



Unidades Acadêmicas (UAs), a afastar-se do grupo de trabalho (GT)⁴⁴ constituído pela Prograd com coordenadores de Programas Acadêmicos e representantes das UAs, em razão das discussões no âmbito desse GT ocorrerem de forma arbitrária, e o PPE da Prograd não ter incorporado efetivamente as reflexões e propostas construídas no GT. Esse fato motivou a Associação dos Docentes das Universidades Federais do Ceará (ADUFC) a divulgar um “Manifesto sobre o retorno das aulas na UFC em tempos de Pandemia”, denunciando o autoritarismo, o descaso, a inoperância e a manipulação de dados contidas no PPE/Prograd.⁴⁵

É importante destacar que o PPE/Prograd não fala em princípios, porém em premissas. Não problematiza os fundamentos que devem nortear a prática educativa e acadêmica universitária, mas se restringe à constatação da impossibilidade do prosseguimento das aulas presenciais frente à pandemia e dos meios para se retomar essas atividades:

As premissas do Plano Pedagógico de Emergência são:

1. O afastamento prolongado causará danos irreversíveis à aprendizagem e à continuidade nos estudos, pois é fato ocorrerem desmobilização e desmotivação podendo culminar no aumento das taxas de evasão em nossos cursos; 2. A relação professor-aluno é o fator que mais influencia no sucesso da aprendizagem; 3. A proposta para a retomada do semestre 2020.1 é de adequação e adaptação dos conteúdos para um formato em que seja possível a continuidade de um ambiente de aprendizagem (UFC/PROGRAD, 2020, p. 10).

A proposta do PPE/Prograd para a finalização do semestre 2020.1 considerava três situações mapeadas na UFC, a saber: 1) turmas praticando atividades remotas (dividida entre estudantes que acompanhavam ou não as atividades); 2) turmas que interromperam as atividades remotas (por serem teórico-práticas ou por baixa adesão dos estudantes) ; 3) turmas que não iniciaram as atividades remotas (por decisão dos Conselhos, não adesão dos professores ou por serem totalmente práticas, teórico-práticas ou teóricas com difícil adaptação ao formato digital).

Fato é que as premissas e objetivos do PPE/Prograd apontavam para uma pseudo preocupação das condições impostas pela pandemia, consignadas pela preocupação

⁴⁴ O GT foi instituído em uma reunião dos Coordenadores de Programas Acadêmicos - CPAc em 06/05/2020.

⁴⁵ O Manifesto da ADUFC foi divulgado em 05 de junho de 2020. Para o acesso na íntegra, veja-se o link: <http://adufc.org.br/wp-content/uploads/2020/06/MANIFESTO-SOBRE-O-RETORNO-DAS-AULAS-NA-UFC.pdf>

exclusiva com o retorno das atividades acadêmicas e universitárias, muito embora em formato virtual, mas coberta sob um manto de muitas perdas, luto e sofrimento. Na época da implantação deste Plano, alcançamos a marca de mais de 60.000 mil vidas perdidas no país, das quais 6.000 apenas no Ceará e, entre familiares da nossa comunidade acadêmica da Faced, 73 partidas antecipadas.

A reação da Faculdade de Educação ao PPE/Prograd: construção do Plano Participar e Incluir - Por uma Pedagogia Colaborativa no contexto da Pandemia (Atividades Educativas Emergenciais)⁴⁶

Antes mesmo do conjunto de medidas oficiais em âmbito estadual e nacional, o Conselho Departamental da Faculdade de Educação havia deliberado, por unanimidade, em reunião extraordinária realizada em 16/03/2020, pela paralisação imediata de todas as atividades acadêmicas e administrativas, por tempo indeterminado, sem a realização de atividades remotas de caráter acadêmico e com posterior avaliação da situação, a se realizar no dia 06/04/2020.

Frente ao cenário pandêmico, a Faced vinha adotando um estado de alerta permanente, apoiando a sociedade e a nossa comunidade acadêmica em particular, considerando o alcance limitado das medidas institucionais de mitigação dos efeitos de todas as ordens, impostas pela Covid-19.

Como já sinalizado, o PPE/Prograd negligenciou análises e propostas do GT constituído com representantes das UAs no enfrentamento da situação imposta pela pandemia, evidenciando como foco principal a conclusão do semestre via ensino remoto. Isso levou a Faced à contestação do PPE e à elaboração de um plano próprio, tendo como referência a efetiva realidade sanitária, técnico-pedagógica, socioeconômica e infraestrutural dos estudantes, docentes e técnico-administrativos (TAs), em um contexto até então inteiramente inusitado.

Nas reuniões realizadas com os três segmentos sociais da Faced, no período de junho a agosto de 2020, foram elencados dentre outros elementos lastimáveis do PPE/Prograd, e sua rejeição pela comunidade facediana, além de sua franca desconexão com a situação de catástrofe sanitária e humanitária mundial, a ausência e fragilidade de dados

⁴⁶ Disponível em: <https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2020/08/participar-e-incluir-2.pdf>

concretos que retratassem a situação de discentes e servidores da UFC no período posterior ao início da pandemia, como apontado, ainda a inconsistência de uma proposta de inclusão e acessibilidade frágil, com alcance limitado, e a não consideração do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Posto isso, iniciou-se um movimento de amplo diálogo internamente na Faced, culminando com a organização de GTs específicos, fóruns de debates e encaminhamento de propostas concretas, com endosso, condução e tomada de decisões pelo Conselho Departamental da Faced, o qual ponderou que “não era possível a rápida e artificial migração das rotinas, princípios e práticas do ensino presencial para o ensino remoto” (UFC/FACED, 2020b, p. 10).

Na elaboração das propostas de “atividades educativas emergenciais” (AEE)⁴⁷, o Plano da Faced estabeleceu alguns princípios “ético-políticos e epistemológicos”, a partir das demandas apresentadas no levantamento sobre a realidade da comunidade acadêmica, para que as AEE pudessem ser, notadamente, “uma intervenção” qualificada. Para tanto, era necessário “ser dialógica, assentando-se na horizontalidade das relações entre servidores professores, servidores técnicos e corpo estudantil e realizando processos participativos de aprendizagem”. Deveria considerar a interdisciplinaridade enquanto “eixo orientador das estratégias pedagógicas e do horizonte a ser perseguido para atingir a excelência na produção do conhecimento”. Em relação ao acesso e participação dos estudantes, encarar de frente e acolher o emaranhado de situações particulares vivenciadas, agudizadas pela pandemia, para construir coletivamente as condições mais adequadas para o desenvolvimento das AEE, buscando uma “flexibilização do modo e dos locais de acesso ao conhecimento, das formas de sistematização e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, inclusive em relação às frequências dos alunos”, levando em conta “os diferentes ritmos de aprendizagem no planejamento do ensino” (UFC/FACED, 2020b, p. 19).

Embora o uso das ferramentas digitais públicas e abertas tenha ficado a desejar⁴⁸, há outros aspectos que se destacam na efetivação do Plano da Faced, numa perspectiva de resistência, autonomia e inovação pedagógica. Um deles é a organização de um calendário

⁴⁷ Foi esta a denominação que passou a ser utilizada no Plano da Faced, em contraposição à noção de ‘ensino remoto’ do PPE/Prograd.

⁴⁸ O Plano da Faced tomou partido em favor do uso das ferramentas digitais públicas, abertas e acessíveis a todos/as. Contudo, sob o argumento de que algumas ferramentas eram mais conhecidas, utilizadas e acessíveis aos estudantes e docentes, o Google Meet, por exemplo, foi fartamente utilizado nas AEE.

próprio, em contraposição ao determinado pelo PPE/Prograd. Este impôs o início do semestre no dia 20 de julho e o término em 22 de outubro de 2021⁴⁹. O Plano da Faced, mais flexível, considerando a necessidade de um maior tempo de preparação e planejamento dos docentes, estipulou o período entre 3 a 7 de agosto para o início das AEE e o período de 19 a 23 de outubro para “Plenária Final do Semestre: avaliações e propostas”, bem como de “Consolidação das disciplinas/componentes” (UFC/FACED, 2020b, p. 44).

Outro elemento a ser destacado, neste sentido, foi o exitoso esforço na implementação de atividades de AEE, marcadas por criatividade e inovação pedagógica, por parte de muitos docentes, como os da Área de Movimentos Sociais e Educação do Departamento de Estudos Especializados (DEE)⁵⁰, que ofertaram um conjunto de atividades transdisciplinares denominado Movimentos Sociais, Interculturalidade e Perspectivas de Educação Contextualizada (MOVIPEC), cujos objetivos, dentre outros, eram: construir espaços coletivos de encontro; investigar temas transversais; experimentar outros ambientes e novas possibilidades de educação/aprendizagem – *metapresenciais*, abraçando os desafios próprios da inter e transdisciplinaridade na formação de pedagogos/as na UFC, num contexto de Pandemia (UFC/FACED/DEE/Área de Movimentos Sociais e Educação, 2020).

Dessa feita, os quatro docentes desta Área, que ministravam sete disciplinas⁵¹ no semestre 2020.1 (interrompido no dia 17 de março pela emergência da pandemia) organizaram e executaram, com a generosa e eficiente participação dos estudantes⁵², um cronograma de dez encontros *metapresenciais* semanais⁵³, entre 14 de agosto e 16 de

⁴⁹ Conforme Calendário Universitário 2020.1, disponível em: <http://www.ufc.br/calendario-universitario/2020-ajustes-apos-aprovacao-do-ppe>

⁵⁰ A Faced está organizada internamente em três departamentos, entre eles o Departamento de Estudos Especializados - DEE. Por sua vez, o Projeto Pedagógico Curricular dos cursos de Pedagogia - diurno e noturno - contempla alguns setores ou áreas de estudos específicos, entre os quais a Área de Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos.

⁵¹ Formação Intercultural, Autobiografia e Educação, Educação Popular, Educação Indígena, Educação do Campo, Sociedade e Desenvolvimento Sustentável, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos e Cosmovisão Africana.

⁵² Uma equipe de apoio formada com alunos/as de cada uma das turmas/disciplinas, colaborou ao longo de todo o processo, com a divulgação das Atividades, a gestão do grupo de whatsapp dos participantes, a mediação do *chat* durante os encontros e o registro das presenças para fins de certificação dos participantes. Muitos desses estudantes tinham bem mais intimidade com as ferramentas digitais do que os docentes!

⁵³ As ferramentas digitais utilizadas nas Atividades foram o SIGAA, sistema digital de gestão acadêmica utilizado na UFC, WhastApp e Google Meet para a realização e gravação dos encontros. Posteriormente, essas gravações eram disponibilizadas não apenas aos inscritos nas Atividades Transdisciplinares, mas a toda a comunidade acadêmica da Faced.

outubro, com temáticas afins às sete disciplinas, articuladas em quatro sub-eixos⁵⁴, com uma instigante abordagem transdisciplinar a cada encontro, favorecendo uma aproximação epistemológica e teórico-metodológica entre saberes que até então, na rotina do curso de Pedagogia, permaneciam em geral insularizadas nos conteúdos disciplinarizados. Finalmente, para efeitos de avaliação e de certificação dos 89⁵⁵ participantes foi solicitado que elaborassem produções intelectuais de livre escolha - científicas, artísticas ou técnicas -, conquanto expressassem a busca de transdisciplinaridade entre temáticas e/ou disciplinas da Área. Vale ainda ressaltar que essas mesmas produções intelectuais foram consideradas como trabalhos para avaliação e nota para as disciplinas.

Nessa trilha, vem sendo realizado mapeamento permanente da situação da comunidade acadêmica da Faced, avaliação e replanejamento do Plano Participar e Incluir, com a aplicação de questionários para a coleta de dados que forneçam pistas dos caminhos que precisam e podem ser trilhados no fortalecimento dos aspectos exitosos e inovadores deste Plano, bem como reorientar os pontos que merecem uma melhor formulação, mais condizente com as reais necessidades dos sujeitos envolvidos e os imensos desafios ainda presentes. Além disso, estão em curso ações concretas de apoio e enfrentamento aos efeitos da Covid-19, a exemplo da campanha de arrecadação de insumos para estudantes e servidores terceirizados⁵⁶.

Desdobramentos da pandemia e das medidas do MEC na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Diante do cenário pandêmico, a UERN foi a primeira universidade do Rio Grande do Norte a suspender as atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão. Isso ocorreu quatro dias após a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarar a pandemia do Coronavírus. A Portaria nº 346/2020 – GP/FUERN⁵⁷, publicada no dia 15 de março de 2020,

⁵⁴ 1)Educação diferenciada, Educação Popular e Educação do Campo, 2)Autobiografia, interculturalidade e Educação do Campo, 3)Educação de pessoas jovens e adultas, povos indígenas, populações do campo e negros e 4)Práticas educativas contextualizadas e formação de professores: na EP, EJA, educação indígena, educação intercultural e educação afroreferenciada.

⁵⁵ Este número equivale a 10,15% de todos/as os/as alunos/as de Pedagogia da UFC, e revela uma surpreendente participação nestas Atividades, considerando as circunstâncias.

⁵⁶ Trata-se de trabalhadores/as que fazem serviços de manutenção e limpeza das dependências da Faced.

⁵⁷ Disponível em:

<https://portal.uern.br/blog/uern-prorroga-suspensao-de-atividades-presenciais-e-orientacao-para-teletrabalho>



além de suspender as atividades presenciais pelo prazo de 30 (trinta) dias, também orientava que as faculdades e os departamentos acadêmicos adotassem sistemas *on-line* para conclusão das aulas e demais atividades do semestre que tinha seu encerramento marcado para o dia 28 de março de 2020. Na ocasião, ainda estava concluindo o semestre 2019. 2, em função de greves anteriores e em ajustamento de calendário acadêmico.

Em 31 de março de 2020, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, por intermédio do *Ad Referendum* Nº 006-2020 – CONSEPE⁵⁸, resolveu pela suspensão, por tempo indeterminado, do Calendário Universitário referente ao semestre 2020.1 (que teria início previsto para 06 de abril de 2020). As atividades administrativas permaneceram sendo realizadas, todavia, por meio do teletrabalho, em respeito ao distanciamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde - OMS. Mais adiante, em 15 de abril, a Reitoria da UERN publica a Portaria 421/2020 GP-FUERN⁵⁹, que prorroga o prazo de suspensão das atividades presenciais por mais tempo, ainda indeterminado, mantendo a orientação já assumida para as atividades administrativas permanecerem se desenvolvendo pelo teletrabalho.

Na perspectiva de articular possibilidades de retorno a médio prazo das atividades acadêmicas nos cursos de graduação, a UERN instituiu um comitê para traçar medidas e estabelecer protocolos de prevenção ao coronavírus (Portaria Nº 093/2020 – GR/UERN⁶⁰) e, seguidamente, compôs uma Comissão Especial de Consulta (CEC) para tratar do retorno das atividades do semestre letivo 2020.1. A referida comissão foi constituída por diferentes segmentos da comunidade acadêmica, a saber: 1 membro da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG); 4 membros do Diretório Central dos Estudantes (DCE); 1 membro da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN); 1 membro da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE); 1 membro da Assessoria de Avaliação Institucional (AAI); 3 membros do Fórum de Diretores e 2 membros do Fórum de Chefes.

⁵⁸ Disponível em:

<http://portal.uern.br/wp-content/uploads/2020/03/Ad-Referendum-N%C2%BA-006-2020-CONSEPE-Suspende-Calendario-Universitario-Universit%C3%A1rio-ano-letivo-de-2020-aprovado-pela-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-01-2020-%E2%80%93-CONSEPE.pdf>

⁵⁹ Disponível em:

<https://portal.uern.br/blog/uern-prorroga-suspensao-de-atividades-presenciais-e-orientacao-para-teletrabalho/>

⁶⁰ Disponível em:

http://portal.uern.br/wp-content/uploads/2020/06/Recomenda%C3%A7%C3%A3o-T%C3%A9cnica_01-2020.pdf



Diante da impossibilidade do prosseguimento das aulas presenciais e com a justificativa de que a Instituição precisava assegurar a continuidade do processo formativo de mais de oito mil alunos, a CEC propôs em regime excepcional e transitório o retorno das atividades acadêmicas de forma remota do semestre letivo 2020.1 e orientou que os cursos de graduação definissem o conjunto de componentes curriculares aptos a serem ministrados. Assim, ficou a cargo das unidades e departamentos tais definições, desenhos programáticos e escolhas pedagógicas.

O trabalho da Comissão culminou na elaboração de um caderno sobre o ensino remoto, que tratou de explicitar, dentre outras coisas: os motivos para adoção do ensino remoto; as plataformas digitais disponíveis à comunidade universitária; o papel da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e suas estratégias de acompanhamento ao discente; o papel da Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas (DAIN) e o tipo de suporte disponível ao discente com deficiência. Por fim, o caderno apresenta de forma bastante geral e superficial algumas recomendações para os docentes no que concerne ao planejamento didático e os procedimentos de avaliação do processo de aprendizagem.

Da análise do caderno elaborado pela CEC, é possível notar o tratamento superficial dado às condições de infraestrutura tecnológica disponíveis na UERN para dar suporte às atividades acadêmicas por acesso remoto. Constata-se a ausência de informações sobre a realidade concreta de professores e de alunos em relação ao acesso às plataformas digitais e à devida formação e qualificação para dar conta do novo formato das atividades educacionais. Ademais, o material não apresenta orientações claras, mais precisas e mais consistentes sobre os modos de operacionalização dos componentes curriculares, principalmente, em termos de princípios pedagógicos.

A decisão de retomada das atividades acadêmicas por acesso remoto foi ratificada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão no dia 13 de agosto com a publicação da Resolução Nº 28/2020-CONSEPE⁶¹, que determina o início do ano letivo de 2020 na UERN e altera as atividades acadêmicas referentes ao semestre letivo 2020.1. A referida Resolução também flexibiliza a possibilidade de oferta dos componentes teórico-práticos e os estágios adaptados para o formato remoto, desde que aprovados pelas plenárias departamentais.

⁶¹ Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-consepe/arquivos/5105resolucao_n0_2020_028__consepe__determina_inicio_ano_letivo_2020_da_uern_e_altera_as_atividades_academicas_referente_ao_semestre_letivo_2020_1.pdf

De acordo com o caderno da CEC, a decisão pela flexibilização das atividades de natureza teórico-prática fundamentou-se na Portaria nº 544/2020-MEC⁶², de 16 de junho de 2020 e no Decreto Estadual nº 29.928⁶³, de 14 de agosto de 2020. Todavia, consideramos essa decisão um tanto controversa, haja vista estes componentes curriculares demandarem estudo, análise, problematização e imersão no campo de atuação profissional.

A UERN, à semelhança de outras IES, adotou de forma generalizada, com pouca ou nenhuma resistência, o ensino remoto para integralização da carga horária dos distintos componentes curriculares ofertados pelos cursos de graduação, em consonância com o Parecer CNE/CP Nº 11/2020, que preconiza a flexibilização pedagógica e curricular das atividades acadêmicas para cumprimento do calendário letivo.

Seguindo a orientação do CONSEPE e da CEC, ainda no semestre 2020.1, cujo início ocorreu no dia 31 de agosto, alguns cursos da UERN decidiram ofertar os componentes teórico-práticos e os estágios supervisionados remotamente. Nesse primeiro momento, o curso de Pedagogia optou por não ofertar a atividade de estágio supervisionado, fazendo eco a uma discussão nacional que ganhava corpo, respaldada nas principais reflexões sobre a necessidade da formação docente estar sediada no seu campo de prática, nas ambiências das salas de aula e no contato com as realidades concretas das crianças nas escolas.

Com o prolongamento do isolamento social, o curso de Pedagogia da UERN mudou o seu posicionamento inicial e também passou a ofertar esses componentes curriculares no formato remoto, a partir do semestre letivo de 2020.2. Os estágios curriculares supervisionados estão sendo desenvolvidos por meio de oficinas, seminários temáticos e aulas *on-line*, entre outras atividades que estão ocorrendo distantes do espaço físico e pedagógico das escolas, os quais, por sua vez, também adotaram o ensino remoto emergencial para operacionalização do calendário acadêmico.

O contexto em tela nos mostra que, em tempos de crise, aprofunda-se a precarização do trabalho educativo e o ciclo de desmonte do direito à educação sob perspectiva universalizante. Assim,

⁶² 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.

⁶³ Prorroga o prazo de suspensão das atividades escolares presenciais nas unidades da rede pública e privada de ensino do Rio Grande do Norte, para fins de enfrentamento ao novo coronavírus (COVID-19), dispõe sobre o retorno das aulas presenciais práticas e dá outras providências.

É curioso observarmos como algumas situações antes impensáveis e até inadmissíveis passam a ser consideradas válidas, ainda que em caráter de excepcionalidade: as salas de aulas ultrapassam o espaço físico das escolas e se situam agora em ambientes virtuais; o planejamento de ensino e o currículo alimentam as plataformas on-line com metodologias empregando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para dar conta do ensino remoto emergencial e devem ser devidamente adaptadas aos diferentes contextos. Tudo isso sendo realizado sem preparação suficientemente satisfatória, ou seja, as práticas pedagógicas também ocorrendo em caráter emergencial [...] (MILÉO et al. , 2020, p. 90).

Por fim, sucedeu que a UERN, de forma análoga a UFC e a outras universidades públicas, aprovou o Programa de Fomento às Ações de Assistência à Permanência Estudantil institucionalizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que visou à concessão do auxílio de inclusão digital estabelecido por meio do objeto em Edital aberto, procedido com inscrição do discente solicitante, para recebimento de apoio financeiro.

Conforme informações contidas no Edital 08/2020-PRAE/UERN, o Auxílio Inclusão Digital disponibilizou inicialmente 1.000 (mil) vagas para apoio financeiro no valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais) destinados ao custeio das despesas com aquisição de equipamentos de informática e contratação de serviços de internet, softwares ou qualquer outro item/serviço que proporcione a inclusão digital, com a finalidade de garantir os meios necessários para os estudantes cursarem os componentes curriculares ofertados no calendário acadêmico. Do total de vagas, 5% foi destinado para pessoas com deficiência.

Em que pese a relevância do referido Programa, consideramos o quantitativo de vagas ofertadas insuficiente, se considerarmos que em 2020 a UERN tinha 8.948 alunos ativos nos cursos de graduação na modalidade presencial e que os dados do Questionário Socioeconômico e Cultural da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte apontam que 12,46% dos estudantes são de família com renda de até 1 (um) salário mínimo⁶⁴.

Ademais, os dados analisados evidenciam que a proposta de retomada das atividades acadêmicas por acesso remoto, por parte da gestão superior da UERN, apoia-se num viés pragmático de resolução de problemas e na adoção de políticas de mitigação dos efeitos da pandemia no calendário universitário.

Em suma, as reflexões expostas sugerem um quadro, no mínimo, de insuficiência e ineficácia relativas às medidas institucionais implementadas pelas gestões superiores na UFC e na UERN frente à Pandemia. Desta feita, convoca-nos a pensarmos a universidade como

⁶⁴ Em 2020, o valor do salário mínimo no Brasil era de R\$1.048,00.

um território a ser decolonizado, ou por outra, um campo de embates, resistências e articulações estratégicas, de produção de conhecimento eficaz e atuação generosa, ético-política, inclusiva, empenhada a favor da vida de todas e todos. Porque, no princípio e no fim de tudo, o que está em jogo, como diria Gonzaguinha, “é a vida, é bonita e é bonita”.

Considerações finais

Procuramos, neste artigo, analisar questões vinculadas às ações implementadas pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade do Estado do Rio Grande (UERN), relatando e refletindo sobre as especificidades destas duas instituições quanto às estratégias adotadas na construção e implementação de planos de enfrentamento aos obstáculos interpostos no contexto da pandemia de Covid-19.

Os relatos e análises revelaram a fragilidade e a insuficiência das medidas empreendidas pela gestão superior de ambas as universidades frente aos desafios sanitários, sociopolíticos e pedagógicos vivenciados pela comunidade acadêmica. As ações e os encaminhamentos adotados, já citados - a aprovação do auxílio inclusão digital (UFC e UERN), o PPE/Prograd da UFC e a composição da Comissão Especial de Consulta no âmbito da UERN - mostraram-se muito aquém do necessário para atender a demandas básicas, que pudessem oportunizar aos estudantes, principalmente, mas também aos docentes, participarem qualitativamente do processo educativo.

Na UFC, observam-se respostas institucionais parciais e ineficazes, agravadas por uma situação política interna, caracterizada por uma gestão superior que implementou medidas distanciadas da realidade efetiva da comunidade universitária e, por isso, contestadas por Unidades Acadêmicas como a Faculdade de Educação, que assistiu à duplicação dos esforços para contrapor-se ao PPE/Prograd e construir um plano próprio que atendesse às necessidades de sua comunidade acadêmica. Em meio às demandas enfrentadas, o Plano da Faced oportunizou a efetiva participação de estudantes, docentes e TAs na construção de soluções possíveis aos imponderáveis confrontados, por vezes desenvolvendo intervenções pedagógicas reconhecidamente inovadoras.

Em se tratando da UERN, o processo de adesão irrestrita ao ensino remoto como única alternativa à operacionalização das atividades acadêmicas, evidencia o alheamento da gestão superior às condições de estudo dos estudantes e de trabalho dos professores e,

além disso, às condições institucionais disponíveis (recursos e tecnologias). Sublinhamos, outrossim, que a proposta de retomada das atividades apresentada pela Comissão Especial de Consulta não partiu de princípios pedagógicos e de uma concepção de ensino-aprendizagem que orientassem o trabalho docente.

Talvez seja ainda cedo, ou inoportuno, avaliarmos os aprendizados e ganhos advindos da pandemia para a reinvenção dos processos educativos em nossas universidades. Ainda estamos cambaleantes, com a vertigem causada pelo furacão que nos atingiu repentinamente e nos deixou sem chão. Em tempos limítrofes para a humanidade, como esse que estamos atravessando, é que sentimos o quanto necessitamos de uma que luz ilumine nossas consciências, do amor que conforta nosso coração e impulsiona nossos mais elevados desejos, de que a saúde e a coragem retomem nossos corpos abalados, para resistirmos e trabalharmos a serviço da vida, em nível planetário, edificando em nossas instituições de ensino um conhecimento verdadeiramente inovador, que labora na construção de um mundo melhor para todas e todos. Sigamos!

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K.. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. LDA. 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+T%C3%89CNICO+-+CENSO+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+B%C3%81SICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL/CNE. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020** – apresenta a 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. 2020b.

BRASIL/CNE. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020** – apresenta as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020c.

CARMO, F. M.. **Faculdade de Educação – FACED**: Contexto da COVID – 19. Fortaleza: [s. n.], 2020.

FAGUNDES, U. M.; MACEDO, L. R.. Educação a distância e o formato metapresencial da Universidade Federal do Sul da Bahia: um estudo de caso com os estudantes do colégio universitário de Itamaraju. Itamaraju/BA, novembro/2020. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/52081.pdf> Acesso em: 08 abr. 2021.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILÉO, I. do S. de O., et al. Ensino Remoto Emergencial e o Isolamento Social: a precarização da escola pública e do trabalho docente. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza; GONÇALVES, Maria Elizabeth Souza (Orgs.). **EAD, Atividades remotas e o ensino doméstico**: cadê a escola? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

MOREIRA, J. A. ; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, [S. l.], v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 08 ago. 2021.
SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, janeiro, 2021.

UERN/CEC. **Caderno** - Retomada de atividades acadêmicas por acesso remoto. Mossoró: [s. n.], 2020.

UFC/FACED. **Plano Participativo FACED**: Retomada/Reinvenção das atividades acadêmicas. Fortaleza: [s. n.], 2020a.

UFC/FACED. **Participar e Incluir** - por uma pedagogia colaborativa no contexto da pandemia - atividades educativas emergenciais. Fortaleza: [s. n.], 2020b. Disponível em: <https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2020/08/participar-e-incluir-2.pdf>. Acesso em: 28 abril 2021.

UFC/FACED/DEE/Área de Movimentos Sociais e Educação, 2020. **Plano de Atividades Inter/Transdisciplinares “Movimentos Sociais, Interculturalidade e Perspectivas de Educação Contextualizada (MOVIFE)”**. Fortaleza: [s. n.], 2020.

UFC/PROGRAD. **Proposta Pedagógica de Emergência**. Fortaleza: [s. n.], 2020. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2020/08/plano-pedagogico-de-emergencia-ppe.pdf>. Acesso em: 28 abril 2021.

Data do envio: 22/06/2021
Data do aceite: 19/10/2021.



“POLÍTICA DE INCLUSÃO PARA O ENSINO REMOTO”: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ NO CONTEXTO DA COVID-19

“INCLUSION POLICY FOR REMOTE EDUCATION”: REFLECTIONS ON THE EXPERIENCE OF THE STATE UNIVERSITY VALE DO ACARAÚ (UVA) IN THE CONTEXT OF COVID-19

Adriana Campani⁶⁵
 Rejane Maria Gomes da Silva⁶⁶
 Virginia Célia Cavalcante de Holanda⁶⁷

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar uma reflexão sobre a “política de inclusão para o ensino remoto”, no contexto da Covid-19, na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no ano de 2020. A partir das nossas experiências docentes, analisamos os caminhos trilhados pela gestão universitária para esse formato de ensino. Partimos do princípio de que a democratização das relações institucionais se caracteriza como condição *sine qua non* para qualquer processo de inclusão pautado na garantia da igualdade de condições de acesso aos direitos adquiridos e à permanência dos alunos na instituição. Compreendemos que o momento pandêmico desafiou reflexões políticas, pedagógicas e epistemológicas sobre o sentido da inclusão na universidade. Destacamos também que, na UVA, especificamente, a histórica ausência de um projeto democrático de universidade enfraqueceu ainda mais o processo de inclusão universitária.

Palavras-chave: Política de Inclusão. Universidade democrática. Ensino remoto.

Abstract

This article aims to present a reflection on the "inclusion policy for remote education" in the context of Covid-19, at the Vale do Acaraú State University (UVA) in 2020. From our teaching experiences, we analyze the paths trodden by university management for this format of teaching. We assume that the democratization of institutional relations is characterized as a *sine qua non condition* for any inclusion process based on ensuring equal conditions of access to acquired rights and the permanence of students in the institution. We understand that the pandemic moment challenged political, pedagogical and epistemological reflections on the meaning of inclusion in the university. It is also noteworthy that, in UVA, specifically, the historical absence of a democratic university project further weakened the process of university inclusion.

Keywords: Inclusion Policy. Democratic university. Remote teaching.

⁶⁵ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). adriana_campani@uvanet.br e (88) 997236447
 ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4524-7694>

⁶⁶ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). rejane_gomes@uvanet.br (88) 99730999

⁶⁷ Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). virginia_holanda@uvanet.br (85) 996269387
 ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4524-7694>



Introdução

A origem da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) remota os fins dos anos de 1960, como Faculdade de Filosofia Dom José, organizada pela Igreja Católica. O processo de estadualização percorreu um longo caminho, entre os anos de 1968 e 1984. Nesse cenário, a ligação com a Igreja marca a história da UVA, a qual ao ser estadualizada tem como primeiro reitor o Padre Francisco Sadoc de Araújo, com apoio dos dirigentes da Diocese de Sobral. O Antigo Seminário enquanto espaço físico abriga o funcionamento da Universidade até os dias atuais.

O *status* de universidade tem mesmo início em 1990 sob a batuta do Prof. José Teodoro Soares, reitor *pro tempore*, vindo da Universidade Regional do Cariri (URCA), depois de uma breve passagem como interventor. O referido reitor assume determinado a não envidar esforços para tirar a UVA da instabilidade institucional, no que consiste aos recursos necessários à sustentação da instituição. Assim, por meio da Lei 12.077, de 01 de março de 1993, a UVA passa a ser vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Ceará (SECITECE), sendo reconhecida pelo Conselho de Educação pelo Parecer de número 318/94, de 08 de março de 1994 e pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Ministerial de número 821, de 31 de maio de 1994 (BRASIL, 1994a; 1994b). O ensino de graduação mais que duplicou de 1990 a 2004, passando de nove cursos para vinte e três, sem contar aqui as várias ofertas de cursos de graduação em regime especial⁶⁸. Reitor Prof. José Teodoro Soares passa a exaltar a instituição como um patrimônio de expressão no noroeste cearense. Sob o bastão dessa gestão, são realizados os primeiros concursos para professores efetivos. A realização do primeiro concurso, em 1994, proporcionou a chegada de jovens professores, muitos recém-graduados que se somam à experiência dos que foram inseridos no quadro de efetivos quando a UVA foi encampada pelo estado em 1984, tendo esse enquadramento publicado em 1986. Muitas lutas tácitas se travaram entre concursados e o grupo de professores da antiga faculdade, sendo emblemáticas: as percepções do modelo de universidade, as formas de organização da categoria docente, o ritmo na introdução da pesquisa e da extensão universitária, a dedicação exclusiva à docência universitária, a concepção de gestão, entre outros aspectos.

⁶⁸ Cursos preferencialmente de formação de professores para profissionais atuantes nas redes de ensino básico, os quais são ofertados fora de Sobral, em parceria com as prefeituras municipais. As aulas ocorriam em calendário diferenciado, de forma concentrada nos meses de janeiro e julho ou nos finais de semana.



Identificamos que alguns professores recém-concursados, aos poucos, encontraram alinhamento com o pensamento do grupo dos professores da antiga faculdade, passando a assumir cargos de gestão. O outro grupo composto, sobremaneira, pelos recém-ingressos passa a discutir um modelo de universidade mais democrático, defendendo a laicidade da universidade e maior diálogo com a comunidade acadêmica para construção de uma gestão mais participativa. Nessa toada, surge um novo sindicato, mas permanece o sindicato anterior que aglutina os professores oriundos da fase anterior a 1994. A universidade, paulatinamente, passa a vivenciar um cotidiano com ares de universidade, com aulas diurnas, centros acadêmicos, eventos científicos, gabinetes de professores, laboratórios, colegiados de cursos mais ativos, pesquisas científicas, entre outros acontecimentos comuns à construção de uma instituição de ensino superior. Apesar dessas inserções, o modelo de gestão permanece o mesmo.

Passados mais de vinte e cinco anos das primeiras inquietações sobre o papel da UVA, ela padece dos mesmos males, pois mantém-se atrelada às forças da Igreja Católica, forte ligação com grupos políticos locais que, na prática, veem a UVA, implicitamente, como sustentáculo de seus interesses. Tais práticas corroboram a lentidão da construção da Democracia na IES, expressa na ausência do diálogo com a comunidade acadêmica; na inaptidão de negociações nas longas greves de professores; na pouca liderança para construção de uma nova estatuinte que possa assegurar eleições diretas para reitor. Essas situações fragilizam o diálogo com a comunidade acadêmica e, conseqüentemente, enfraquecem a democracia universitária, pedra angular de uma instituição de ensino superior.

Nessa sintética exposição da gênese da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), destacamos marcos históricos e legais que evidenciam a carência de um projeto de universidade mais articulado e respaldado em bases democráticas. A carência desse projeto implica maiores desafios na implementação do ensino remoto, pois, ao longo do primeiro ano da pandemia, os docentes, discentes e gestores demonstravam receios com os impactos de exclusão gerados por qualquer iniciativa de um calendário letivo remoto. Nesse sentido, os caminhos trilhados pela gestão universitária, para dar continuidade às aulas de forma remota, geraram movimentos de reivindicação a uma política de inclusão na universidade.

Neste texto, faremos uma reflexão sobre a carência dessa política de inclusão para o ensino remoto na UVA recorrendo ao nosso lugar de fala, um lugar de docência. A docência aqui é compreendida como um lugar ético-reflexivo capaz de produzir um olhar sobre a experiência vivida em um contexto institucional durante o primeiro ano da pandemia. Compreendemos que “são os olhares que botamos sobre as coisas que criam os problemas no mundo (...) ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 31). Construir um olhar sobre os cenários institucionais é construir um discurso sobre eles, ou seja, é rerepresentar os caminhos de uma experiência a partir do discurso de quem a vivenciou. Esse olhar revisita o lugar da nossa docência nos cenários entre sujeitos, entre lugares e entre saberes produzidos na instituição.

Nesse contexto, o artigo em tela propõe um olhar atento sobre os vários cenários criados, as tensões vivenciadas e as dificuldades de implantação de um ensino remoto inclusivo, os quais são prejuízos oriundos na maior parte pela ausência da democracia universitária.

Preliminares para o ensino remoto na UVA: cenários institucionais

Santos (2020) analisa os tempos de pandemia como uma pedagogia cruel que evidencia o sofrimento humano dos mais vulneráveis à COVID-19, motivado pela exploração capitalista e suas formas discriminatórias. Evidencia a ação discriminatória do capitalismo sobre pobres, mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiências, trabalhadores informais, populações em situação de rua, moradores de áreas periféricas e zonas pobres das cidades, entre outros, infringindo os preceitos de cidadania e direitos humanos. O autor convida os intelectuais a estarem atentos às urgências dos sujeitos comuns e suas inquietações para uma compreensão da diversidade das experiências sociais e a construção de uma inteligibilidade sobre as múltiplas invisibilidades evidenciadas pela pandemia.

Por muitas razões, tenho defendido que o tempo dos intelectuais de vanguarda acabou. Os intelectuais devem aceitar-se como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar (SANTOS, 2020, p.14).

O alerta do autor aos intelectuais reforça nosso pensamento de que a Universidade é fundamental na construção da democracia e justiça social, mas, para isso, é necessário que a mesma esteja disposta a democratizar suas relações institucionais, produzir conhecimentos com as experiências sociais e investir em projetos de educação includente.

O estado de emergência provocado pela Covid-19 e a consequente medida de isolamento social provocaram a necessidade de reorganização dos sistemas e práticas educacionais para oferecer continuidade e garantia ao direito à educação. O contexto da pandemia suscitou discussão sobre várias dificuldades referentes ao acesso à educação, vale ressaltar que esse problema não decorre somente do momento atual, mas como resultado de todo um processo de desigualdade social em que a educação não é prioridade.

Nesse sentido, relataremos, no decorrer deste artigo, como a emergência do ensino remoto, em nossa instituição, produziu cenários conflituosos, colocando em questão a urgência de uma política de inclusão institucional. Passaremos, agora, a especificar os momentos das decisões da gestão universitária e os cenários que foram se configurando.

Cenário 1 (março de 2020): Criação do Comitê Geral de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus na UVA

Diante do cenário provocado pela pandemia da COVID 19, a UVA, no intuito de atender às determinações do Decreto Estadual nº 33.510 (CEARÁ, 2020a) e do Decreto Municipal nº 2.371/2020 (SOBRAL, 2020), suspende todas as atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão, no período de 16 a 31 de março de 2020, por meio da Portaria nº 95/2020 (UVA, 2020a). Em seguida, cria o Comitê Geral de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus, composto por quinze membros da administração superior da IES, sendo eles: Reitor; Vice-Reitora; Chefe de Gabinete da Reitoria; Pró-Reitores de Planejamento; Administração; Ensino de Graduação; Pesquisa e Pós-Graduação; Educação Continuada; Assuntos Estudantis; Adjunto de Extensão e Cultura; Ouvidor; Procurador Jurídico; Assessor de Comunicação; Secretária Executiva da Reitoria; Diretora do Departamento de Recursos Humanos, tendo esse Comitê um caráter consultivo e deliberativo.

A criação do referido Comitê sem a representação da comunidade acadêmica, representação estudantil, servidores técnico-administrativos e sindicato dos docentes

provocou um tensionamento na instituição, tendo em vista a ausência dessas instâncias no referido Comitê e consequente participação nas discussões e tomada de decisões em um momento tão crítico vivenciado pela IES. Ante a repercussão e críticas recebidas, a administração superior altera a composição do Comitê por meio da Portaria nº 119/2020, com a inclusão de dois representantes da comunidade acadêmica, sendo: um servidor técnico-administrativo e um discente, isso depois de quarenta e cinco dias de reivindicação de assento nesse Comitê, composto, até então, apenas por representantes da administração superior (UVA, 2020b).

Dando sequência às medidas de enfrentamento à Covid-19, em março de 2020, cria-se a comissão para elaboração do Plano de Contingência para o Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus na UVA, por meio da Portaria nº 98/2020, sendo a mesma composta pelas Pró-Reitoras de Planejamento; Administração; Ensino de Graduação; Pesquisa e Pós-Graduação e Assuntos Estudantis, vindo a reforçar mais uma vez o caráter antidemocrático da instituição (UVA, 2020c).

Nesse ínterim, a PROGRAD elabora uma Instrução Normativa com as normas para atividades pedagógicas não presenciais, atividades estas que seriam posteriormente aproveitadas como Atividades Complementares. A PROGRAD começa a discutir com os coordenadores de cursos a criação de normas para as atividades não presenciais que, posteriormente, se transformam no Provimento Nº1. Todo esse movimento provocou um tensionamento da PROGRAD com o Comitê, pois ela defendia que essas atividades não podiam ser transformadas em atividades letivas e isso só não ocorreu, de forma imediata, devido às pressões dos coordenadores de cursos.

Cenário 2 (abril a junho de 2020): Normatização das atividades pedagógicas não presenciais na UVA

No cenário 2, ocorre a elaboração da instrução que normatizaria o funcionamento das atividades de ensino durante a pandemia pela PROGRAD, sob apreciação dos coordenadores de curso e aprovação no Comitê Geral de Enfrentamento à pandemia. Nela, normatizou-se a realização de atividades pedagógicas não presenciais de caráter não

obrigatório, não letivo e complementar – Provimento CONSUNI/UVA 01 (UVA, 2020d). Essa decisão foi pautada na compreensão de que a continuidade do calendário letivo de forma remota exigiria dos alunos e professores condições materiais, socioemocionais e processos cognitivos diferentes àqueles que a cultura pedagógica presencial recorre. A universidade não estava preparada para essa mudança. Além disso, a legislação estava pouco clara sobre o ensino remoto nas universidades estaduais, considerando que as autorizações vinham da esfera federal.

A partir desse Provimento, a universidade continua com suas atividades de ensino não letivo, pesquisa e extensão de forma remota sem obrigatoriedade aos alunos. Há um entendimento de que a universidade deve se manter ativa para fortalecer vínculos com a comunidade acadêmica e a sociedade nesse momento de isolamento social e de incertezas provocadas pela pandemia. No entanto, muitos são os fatores que pressionaram a universidade a dar continuidade às aulas de forma remota, a saber:

- a. Os documentos legais – Pareceres CNE 05 e 09 /2020 (BRASIL 2020a; 2020b); Resoluções CEE 481 e 484 /2020 (CEARÁ, 2020b; 2020c), afinados em autorizar as instituições de ensino superior (IES), estimulavam a criação de calendários letivos remotos delegando às IES a responsabilidade sobre as consequências dessa decisão;
- b. A política do governo federal em condicionar a continuidade dos seus Programas como PIBID, Residência Pedagógica e PARFOR ao funcionamento do calendário letivo nas IES;
- c. A recomendação do Ministério Público para que a universidade tenha medidas administrativas para garantir o direito à educação dos alunos, somada aos mandados de segurança impetrados por estes reivindicando aula, mesmo que de forma remota.

Cumprir destacar que, embora os documentos legais forneçam sustentabilidade legal para as universidades estabelecerem um calendário de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento de calendário letivo, eles também reconhecem a autonomia universitária. Nesse momento, respeitar a autonomia das universidades significa respeitar as condições dos múltiplos contextos em que um planejamento de retorno às aulas deverá ser realizado e executado.

Cenário 3 (junho de 2020): Aprovação do Provimento 09 que autoriza a realização de atividades letivas de forma remota

Em junho de 2020, o Comitê movimenta-se para revogar o Provimento Nº 01, de 27 de abril de 2020 e aprovar o Provimento 09 que autoriza a continuidade das disciplinas de forma remota e a validação das atividades pedagógicas não presenciais como carga horária letiva das mesmas (UVA, 2020e). A criação desse Provimento suscitou muitas discussões tendo em vista ele não ter sido discutido pela comunidade e não considerar as peculiaridades e necessidades da comunidade docente e discente em relação às suas condições para o retorno das aulas. Considerando o conteúdo do provimento 09 ilegal, ilegítimo e excludente, o curso de Pedagogia, apoiado pelo Centro Acadêmico e pelos cursos de Ciências Sociais, História e Filosofia, lança uma nota posicionando-se contra a alteração do Provimento 01 e pedindo a revogação do Provimento 09. Na mesma linha, o Sindicato dos Docentes publica a nota: “Nota 03 do Sindiuva e DCE pela revogação do Provimento 09/2020, do Comitê Geral de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus-UVA” (SINDIUVA, 2020).

Esse período transcorrido até a aprovação do Provimento de nº 09 foi marcado por movimentos envolvendo professores, estudantes e sindicato que buscavam um diálogo com o intuito de discutir uma política de inclusão que viesse atender às reivindicações e necessidades da comunidade acadêmica no momento; no entanto, não conseguimos ser atendidos em nossas reivindicações, pois a instituição, o tempo todo, não se abriu para esse diálogo.

O Sindicato dos Docentes realizou assembleias e seminários, pronunciou-se em redes sociais e lançou notas alertando que a retomada das aulas por ensino remoto não poderia acontecer sem antes garantir que nenhum estudante ficaria para trás por ausência de inclusão digital, condições socioeconômicas dos alunos, condições emocionais da comunidade acadêmica devido à pandemia, apoio institucional entre outras questões. O posicionamento do Sindicato e do Diretório Central dos Estudantes (DCE) representava os pensamentos de parte dos professores e alunos da UVA, aliados aos movimentos externos à universidade que se mobilizavam pela luta de uma política pública que preserve a vida,

garantias de direitos e condições institucionais não excludentes. Mesmo reconhecendo a legitimidade do posicionamento do sindicato e do DCE, não havia uma mobilização da comunidade acadêmica em defesa desse posicionamento.

Cenário 4 (agosto de 2020): Elaboração do Plano de Retomada Gradual das Atividades Letivas da UVA

A aprovação do Provimento 09 provoca um outro movimento iniciado pela direção adjunta do Centro de Filosofia, Letras e Educação, a qual convoca uma reunião do Cocentro para discutir a urgência de um planejamento de retomada às atividades letivas via ensino remoto, pois nem o sindicato e nem a gestão apresentava algo estruturado para discussão. É nesse contexto que nasce a proposta de um Plano de Retomada Gradual das Atividades Letivas da UVA (UVA, 2020f). O plano foi elaborado pela Diretora Adjunta do CENFLE, três representantes docentes, três discentes dos cursos que formam o Centro (Filosofia, Letras e Pedagogia) e três professoras do curso de Pedagogia, que haviam participado da elaboração da Nota de Repúdio do Provimento Nº 01 (UVA, 2020g). O plano foi construído a partir de reuniões desse grupo, nesse momento também realizamos reunião com os professores do centro para apresentação do plano, reunião com representantes do Centro de Ciências Humanas e representação estudantil.

O plano defendia uma política de inclusão na perspectiva de “*incluir todos incluindo mais*”, em que, a partir da perspectiva de incluir todos incluindo mais, foram propostas medidas administrativas e acadêmicas e estratégias pedagógicas fundamentais, as quais estão em consonância com a missão da UVA que visa a “ofertar ensino superior de excelência, de forma inclusiva, flexível e contextualizada, e buscar, por meio da pesquisa e extensão, soluções que promovam a qualidade de vida” (UVA, 2013, p. 8). Tais medidas seriam realizadas a curto, médio e longo prazo e dariam suporte ao funcionamento do Calendário Letivo Alternativo Remoto e a um projeto de universidade mais incluyente.

O plano foi apresentado aos professores do CENFLE, não tendo nenhuma manifestação percebida. Havia um sentimento de apatia no ar. O plano foi enviado para o Diretor do Centro de Ciências Humanas, o qual encaminhou para apreciação dos

professores. Como resultado, foi informado que a adesão ao plano só seria possível se uma cláusula pétrea fosse incorporada no Plano do CENFLE, a saber: início das aulas após a garantia dos *chips* e *tablets* para os estudantes. Não houve consenso com essa cláusula e permaneceu a ideia de iniciar o semestre remoto na data proposta pela reitoria, porém com duas entradas: uma para aqueles que já tinham condições para acessar as aulas e outra para os que aguardavam os *chips* e equipamento. Isso exigiria um planejamento pedagógico das disciplinas diferenciado para atender às especificidades, bem como um compromisso da gestão em garantir as condições de acesso. Vale salientar que a gestão da UVA estava, desde maio de 2020, em negociação com o governo do Estado para aquisição de material de desinfecção, ventiladores, *chips*, auxílio conectividade (para pagar internet), computadores e auxílio alimentação.

A proposta foi construída e entregue à PROGRAD, no entanto, o que propusemos não foi considerado pela administração superior, a qual aprovou, logo em seguida, o Provimento Nº 09, o qual não apresentava nenhuma Política de Inclusão e, conseqüentemente, nenhum compromisso com os docentes e discentes. Vale ressaltar que, nesse período, foram feitos contatos com outros centros, mas não foi possível uma adesão a nossa proposta devido a pontos divergentes. O calendário letivo de ensino remoto da UVA iniciou em setembro. Neste momento, estamos em fase de discussão sobre as possibilidades e conseqüências dessa decisão.

Cenário 5 (outubro de 2020): Aprovação do Plano no Centro de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE)

A proposta do CENFLE, apoiada, em quase sua totalidade, pelo Centro de Ciências Humanas, por representantes do Sindicato Docente e pelo Diretório Central de Estudantes, foi encaminhada à PROGRAD, que levou ao CEPE, porém não foi aceita pela administração superior, a qual marcou nova reunião para apresentação de uma nova proposta, essa agora elaborada pela PROGRAD. Essa segunda proposta foi apresentada e aprovada na reunião seguinte. Nela, foram excluídas todas as ações referentes à política de inclusão: assistência estudantil, inclusão digital, acessibilidade; garantia de direitos de realização do trabalho

docente; e processos acadêmicos alternativos, garantindo direitos dos alunos e professores. A derrota do plano mais representativo no CEPE foi só mais um dos sintomas de que a cultura acadêmica da UVA carece de uma política participativa e democrática, pois não foi uma derrota provocada pelos gestores somente, mas pelos professores-colegas e alunos que representam nossos cursos no CEPE.

Podemos dizer que três grandes campos discursivos foram declarados em 2020 até a implantação do ensino remoto na UVA, a saber:

a) o campo da gestão e das pessoas que defendem a retomada das aulas de forma remota independente das condições, pois entendem que a universidade também deve responder aos alunos que querem e podem ter aula remota;

b) O campo das pessoas sintonizadas com as entidades representativas, Sindicato dos Docentes e Diretório Central dos Estudantes, que defendem a não retomada do calendário letivo em 2020 por meio do ensino remoto, pois entendem que ela provoca exclusão e o lema é “ninguém fica para trás”;

c) E o campo das pessoas que compreendem que qualquer proposta de calendário letivo remoto deverá ser planejada sob igualdade de condições para acesso e permanência dos alunos, pois ninguém deve ser excluído por falta delas.

Os cenários nos apresentam uma ambivalência de sentimentos e posicionamentos da comunidade acadêmica sobre o que é melhor para não excluir ou para incluir no contexto da pandemia. Compreendemos que todos os posicionamentos trazem, em seus fundamentos, o sentido da inclusão/exclusão como motor da tomada de decisão. Nesse sentido, objetivamos problematizar a inclusão na universidade no cenário de oferta do ensino remoto pautado no princípio *incluir todos incluindo mais*.

A UVA tinha 7.064 alunos matriculados no semestre de 2020.1 (NTI/UVA/2020). O relatório do perfil socioeconômico dos alunos dos cursos de graduação da UVA (UVA, 2020h⁶⁹) informa que 80,24% têm renda familiar de 1 a 2 salários; 60,71% não têm renda pessoal; 20,36% têm renda pessoal menor do que 1 salário-mínimo; 52,93% nunca receberam benefício social; e 34,33% deixaram de receber salário. A grande maioria, 78,50%, estudou em escola pública. Dos respondentes, 50,79% são do sexo feminino e

⁶⁹ O questionário socioeconômico é aplicado a todos os alunos da universidade como condição para realizar a rematrícula. Portanto o seu relatório é atualizado semestralmente e produzido pelo Núcleo de Tecnologia e da Informação (NTI/UVA).

49,21% são do sexo masculino, a faixa etária predominante é de 18 a 23 anos e 88,55% são solteiros. Se declaram pardos 61,10% e brancos correspondem a 27,76%. Apenas 36,75% residem em Sobral, sede da universidade, sendo que 66,09% residem com pais e 12,99% com esposo (a) e filhos (as). A mais, 67,98% utilizam transporte coletivo intermunicipal para acessar a universidade. O mesmo relatório informou que 94,81% dos alunos possuem conhecimento básico em informática; 85,24% têm acesso à internet em casa; e 71,94% possuem computador. O relatório informa ainda que existem 68 pessoas com deficiência na universidade, as quais optamos por informar de forma numérica e por deficiência: 08 deficiências físicas; 06 deficiências auditivas; 01 surdez; 48 baixa visão; 01 deficiência múltipla; 01 deficiência mental; e 03 cegueira.

Os dados revelam uma comunidade estudantil jovem, pobre e excluída cuja formação básica ocorreu nos limites materiais e pedagógicos da escola pública brasileira. Para esses jovens, acessar a universidade é uma conquista, mas se manter nela é uma luta, não só pela vulnerabilidade socioeconômica, mas também pelos processos de subalternização dos seus saberes aos da cultura acadêmica. Sendo assim, qualquer cenário educativo remoto na UVA não beneficiará os privilegiados economicamente, porque eles não estão na nossa universidade. Na UVA, o que diferencia os alunos não é sua condição socioeconômica, mas suas subjetividades. Além da igualdade de acesso e permanência, a luta é pela legitimidade da diferença. Essa condição complexifica e compromete, ainda mais, a luta da universidade pela inclusão.

Outros dados são apresentados no relatório de uma pesquisa realizada pela PROGRAD⁷⁰, cujo principal objetivo foi verificar as condições de acesso e interesse em realizar aulas remotas. O relatório informou que 94,41% têm acesso à internet, sendo que 66,40% possuem computador; a mais, com base nesses percentuais, 80,86% afirmam ter interesse em ter aula remota. Nessa pesquisa, a PROGRAD obteve resposta de 55% (3.830) dos alunos matriculados no semestre 2020.1 (UVA, 2020i).

Estatisticamente, os relatórios socioeconômicos discentes e o da PROGRAD nos dizem que, na UVA, a maioria dos alunos têm acesso à internet e têm interesse em ter aula

⁷⁰ O questionário, cujo objetivo é verificar as condições de acesso e disponibilidade para realizar aulas remotas, foi elaborado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD/UVA) e aplicado por ela no período de 11 a 20 de junho de 2020.

remota, no entanto, numa leitura que favoreça o princípio de *incluir todos, incluindo mais*, é necessário considerar que:

- a) 25,04% têm acesso precário à internet (instável ou limitado) e 5,59% afirmam não possuir nenhum acesso à internet;
- b) 26,08% possuem computador de uso compartilhado, 49,02% usam o smartphone e 6,05% não possuem nenhum aparelho;
- c) 15,14% afirmam ter interesse em ter aula, mas não têm acesso nenhum à internet;
- d) 17,23% têm interesse em ter aula, mas estão impossibilitados pela situação da pandemia.

A universidade tem que estar atenta aos dados que não representam a “maioria”. São eles que revelam a demanda para as políticas de inclusão em um calendário letivo ofertado de forma remota, a saber: a) se 55,22% (3.830) dos alunos da universidade responderam ao questionário aplicado pela PROGRAD, falta ouvir 45% (3.234); b) 30,63% têm acesso precário ou nenhum acesso à internet; c) 55,07% não têm computador para estudo; d) 32,37% têm interesse em ter aula, mas estão impossibilitados por falta de acesso ou outras questões relacionadas à pandemia; e) é necessário uma política que inclua 68 pessoas com deficiência para o ensino remoto. Se o princípio é incluir, então o momento exige uma UVA mais atenta, cuidadosa, zelosa e especialmente comprometida não só com as condições de acesso, mas também de permanência dessa “minoría”. Contudo, todas essas demandas exigem dos alunos e professores condições materiais, socioemocionais e processos cognitivos diferentes àqueles que a cultura pedagógica presencial recorre. Sendo assim, a propositura de um plano de retorno às aulas, de forma remota, deve ser profundamente includente.

A lei deve ser lida com atenção aos princípios que regem uma instituição de ensino. No caso da UVA, defendemos que o maior princípio é não excluir ninguém dos processos educativos em que já estão inseridos, mas sim criar caminhos alternativos e reconfigurados para que todos possam seguir caminhando. Para isso, é necessário que a gestão universitária exercite uma escuta atenta e qualificada no que tange à comunidade acadêmica, um olhar cuidadoso às condições de acesso dessa comunidade ao ensino remoto, sejam materiais ou

de conhecimentos, e uma reflexão profunda sobre o que tudo isso significa para um projeto de universidade democrática e incluyente.

Compreendemos que uma universidade democrática e incluyente é polifônica pluriversal, subversiva e auto reflexiva (SANTOS, 2019). A comunidade acadêmica é composta por muitas vozes que se expressam de forma convencional e não convencional. São vozes ecoadas dos movimentos e coletivos (sociais, culturais, artísticos, comunitários, cognitivos, religiosos etc.) inseridos na universidade. Elas se impõem por suas diferentes formas de pensar, conhecer, ler o mundo, existir, coexistir e reexistir. Elas estão ali, com suas diferentes temporalidades, circulando no tempo e no espaço institucional, disputando lugar e reconhecimento. Como visto em Santos (2019), a visibilidade e o reconhecimento dessas vozes demandam uma gestão de processos educativos, na universidade, que seja plural e subversiva, capaz de nutrir diálogos reflexivos e auto reflexivos na comunidade acadêmica.

Política de inclusão para o ensino remoto na UVA: incluir todos incluindo mais

Aprendemos com Paulo Freire que a educação deve se configurar como caminhos que nos ensinam a ser mais como realização humana. O *ser mais* é sempre a busca da superação das condições e conquistas existentes, do sentido da existência individual e coletiva, da liberdade, da comunicação, do aprimoramento humano. Nosso patrono também nos ensinou que a democracia é a “forma de luta ou de busca mais adequada à realização humana do ser mais” (FREIRE, 2002, p. 192). Para Freire o *ser mais* é uma vocação ontológica que nos capacita a mover intencionalmente o mundo e nele intervir, é a “expressão da natureza humana em processo de estar sendo” (FREIRE, 2007, p. 31).

Portanto, não existe educação sem democracia e vice-versa, pois uma alimenta a outra. É na educação democrática que aprendemos a nos incluir e a incluímos. Nossos estudos acenam para uma compreensão de que a inclusão não é um conceito, mas lutas. São lutas de inclusão econômica, social, política, cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade, religiosa, epistêmica entre outras.

A educação democrática é raiz da inclusão porque nela aprendemos a fortalecer vozes individuais e coletivas, descortinar poderes, seres e saberes e desnaturalizar a exclusão. Nesse sentido, a educação, por ser democrática, deve ser vista como processos de

inclusão de todos e não como produto dessa. A educação se constrói em processos democráticos para uma política cultural pública includente.

A educação includente nos exige *interculturalidade crítica* para questionar as relações de subalternização sobre e entre os diferentes grupos socioculturais. Ela nos desafia a assumir, respeitar e legitimar a diferença como constitutiva da democracia. Aprendemos a incluir e nos incluir no *Diálogo Intercultural* (SANTOS, 2013), o qual nos permite ampliar, ao máximo, a consciência de incompletude mútua das culturas.

A inclusão, sendo uma aprendizagem intercultural, coloca-nos na condição de sujeitos inconclusos, inacabados e incompletos; e, na busca de completude, nos alocamos e realocamos permanentemente. Para fortalecer o estado permanente de inclusão, a ação é sempre no gerúndio: *incluindo*. Incluindo para superação das condições e conquistas existentes. Essa compreensão nos permite analisar a inclusão como lutas para incluir e se incluir, em um “estar sendo”, cujo princípio é incluir todos, mas o processo é incluir mais. Nessa perspectiva, o lema “Ninguém fica para trás” pode ser ressignificado por *incluir todos incluindo mais*. Para isso o ponto de partida é saber quais condições e processos são necessários para incluir mais e lutarmos por eles.

Em primeira análise, consideramos a democratização das relações institucionais um princípio básico para qualquer processo de inclusão. Políticas que garantam a igualdade de condições de acesso e permanência configuram-se como uma luta prioritária que deve ser travada institucionalmente numa relação mútua. A garantia e igualdade de direitos devem ser asseguradas nas decisões acadêmico-administrativas da instituição. A busca pela equidade nos processos educativos deve respeitar diferentes temporalidades, pois os processos de inclusão devem ser permanentes.

Na educação, a inclusão requer igualdade nas condições de acesso e permanência, bem como processos educativos que assegurem condições de aprendizagem a todos os alunos nas suas diferenças. Essas condições não se pautam somente na forma de organizar a aprendizagem do que está estabelecido pelo curso ante a pandemia, mas de selecionar outras aprendizagens pós-pandemia. São, também, nos processos educativos que “ninguém solta a mão de ninguém”, portanto o esforço é de todos em uma corresponsabilidade entre alunos, professores, gestores e técnico-administrativos.

É aqui que *pedagogias outras* (WALSH, 2013) podem ser construídas em benefício da inclusão. São construídas por processos plurais de construção identitária, provocando *rupturas epistemológicas* (SANTOS, 2010) e *desobediência epistêmica* (MIGNOLO, 2010). Portanto, não se trata somente de repensar a forma de aprender, mas o que aprender. A inclusão na universidade passa também pelo currículo. Não existe universidade democrática sem currículo democrático. O currículo incluyente se orienta pelo *saber de experiência* (BONDIA LARROSA, 2002) dos seus atores e de seus diferentes lugares de fala (docentes, discentes, gestores, técnico-administrativos, coletivos sociais, setores da sociedade civil, entre outros), produzido entre o conhecer e o existir em acontecimentos, cujas travessias são desconhecidas e incertas, mas apaixonantes. Assim, o saber de experiência é o fundamento ético-epistêmico do que chamamos de currículo.

Considerações finais

Os múltiplos cenários indicam os tensionamentos gerados em um momento pandêmico no contexto universitário. Esses tensionamentos poderiam ter fortalecido a democratização da UVA se não fossem atropelados pelo imediatismo e unilateralismo da gestão em aderir ao ensino remoto desprovido de um planejamento alicerçado em uma política de inclusão universitária.

Nosso entendimento é de que a pedagogia universitária, no contexto da pandemia, deve se apoiar nos pilares da democracia, na igualdade de condições de acesso e permanência, na garantia de direitos e na equidade dos processos educativos. São pilares que sustentam os processos de inclusão para qualquer cenário de ensino remoto, os quais são aliados às ações que contemplam: assistência estudantil; inclusão digital; acessibilidade; garantia de direitos de realização do trabalho docente; apoio técnico-administrativo; comunicação institucional transparente e eficiente; proteção e orientação para o uso da imagem e do conteúdo da internet; processos acadêmicos alternativos, garantindo direitos dos alunos e dos professores; e diretrizes pedagógicas para ambiência de educação *on-line*.

Destacamos que a inclusão, por ser luta, não pode ser disciplinarizada, categorizada, conceituada, paradigmática, pois qualquer tentativa, nesse sentido, enfraquece seu propósito. O sentido da inclusão só pode ser dado por quem quer se incluir, mas é no

processo educativo que esse sentimento pessoal de inclusão, “me incluir”, pode ser ressignificado por “me incluir com”; nesse contexto, a luta não é mais pela sobrevivência, mas por um projeto de vida. Diante disso, defendemos que a universidade crie processos educativos que fortaleçam lutas por projetos de vida e não sobrevivência em projetos estabelecidos. Talvez seja essa a nossa principal capacidade de reexistência acadêmica para incluir todos, incluindo mais.

Na nossa experiência vivida na Universidade Estadual Vale do Acaraú, a ausência histórica de democracia não nos permitiu, mesmo em um período pandêmico, formar um Comitê com ampla representação, situação que crescentemente foi inviabilizando a garantia de direitos e a equidade dos processos educativos para o ensino remoto.

Referências

BONDÍA LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l.], n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 05 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/05/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/09 /2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 821/1994**. Reconhecer a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, mantida pelo Governo do Estado do Ceará, com sede na cidade de Sobral, Estado do Ceará. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1128677/pg-23-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-01-06-1994>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 481 de 27 de março de 2020**. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19), Fortaleza: CEE, 2020b. Disponível em: https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2019/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-481_2020_-COVID19-28_03.pdf Acesso em: 05 abr. 2020.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara da Educação Superior, Planejamento e Legislação. **Parecer Nº 318/94**, de 08 de março de 1994. Fortaleza: CEE, 1994.



CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 484 de 15 de julho de 2020**. Altera o artigo 2º e o Parágrafo único do artigo 7º da Resolução CEE nº 481, de 20 de março de 2020, que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais (remotas) no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19), e dá outras providências, Fortaleza: CEE, 2020c. Disponível em:

<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2019/05/RESOLU%C3%87%C3%83%C2%BA-484.2020.pdf> Acesso em: 25 jul. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado**, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 16 mar. 2020, série 3, ano XII, n.53, 2020a.

Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>.

Acesso em: 12 abr. 2021.

CEARÁ. Lei 12.077 de 1 de março de 1993. Cria a Secretaria da Ciência e Tecnologia - SECITECE e dá outras providências. Fortaleza: Governo do Estado. **Lex**: coletânea de legislação: edição estadual, Fortaleza, 1993. Disponível em:

<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/ciencia-e-tecnologia-e-educacao-superior/item/928-lei-n-12-077-a-de-01-03-93-d-o-de-22-04-93>. Acesso em: 05 maio 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, [S. l.], n. 34, p. 287-324, 2010.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

SINDIUVA. **Nota do SINDIUVA e DCE pela revogação do provimento 09/2020, do Comitê Geral de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus** – UVA. Sobral: SINDIUVA, 2020.

SOBRAL. Decreto Municipal nº 2.371/2020. Decreta estado de emergência no âmbito do município de Sobral e estabelece medidas para enfrentamento do novo coronavírus (covid-19), e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, v. 4., n. 753, p. 1, 2020. Sobral: Prefeitura, 2020.

UVA. **Portaria Nº 98/2020**. Cria a Comissão para a Elaboração do Plano de Contingência para o Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus no âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral: UVA, 2020c.



UVA. CENFLE. **Plano de retomada gradual das atividades letivas da UVA**. Sobral: CENFLE, 2020f.
UVA. Comitê Geral de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus. **Provimento Nº 09 de 17 de junho de 2020**, Sobral: UVA, 2020e.

UVA. Comitê Geral de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus. **Provimento Nº 01 de 17 de abril de 2020**. Sobral: UVA, 2020d.

UVA. Curso de Pedagogia. **Nota sobre o provimento nº 09/Resolução CONSUNI – UVA- 01/2020**. Sobral: [s. n.], 2020g.

UVA. Núcleo de Tecnologia da Informação. **Relatório de pesquisa socioeconômico aplicado aos alunos dos cursos de graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú matriculados no semestre de 2020.1**. Sobral: UVA, 2020h. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/provimento_0768cb490f529968b1f9529c990366f1.pdf Acesso em: 18 jul. 2020.

UVA. **Plano de desenvolvimento Institucional da Universidade Estadual Vale do Acaraú 2013-2017**. Sobral: UVA, 2013.

UVA. **Portaria Nº 119/2020**. Altera a Portaria Nº 97/2020, que institui o Comitê Geral de Enfrentamento à Pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), no âmbito da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral: UVA, 2020b.

UVA. **Portaria Nº 95/2020**. Determina, em atendimento ao Decreto Estadual nº 33.510 e Decreto Municipal Nº 2.371, ambos de 16 de março de 2020, a suspensão de todas as atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no período de 16 a 31 de março de 2020. Sobral: UVA, 2020a.

UVA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Relatório de pesquisa aplicado aos alunos dos cursos de graduação da Universidade Estadual Vale do Acaraú no contexto da pandemia do novo coronavírus (covid-19)**. Sobral: UVA, 2020i. Disponível em: http://www.uvanet.br/documentos/provimento_0768cb490f529968b1f9529c990366f1.pdf Acesso em: 18 jul. 2020.

VEIGA NETO, A. Paradgmas? Cuidado com eles! In: COSTA, M. V. (Org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-48.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-YALA, 2013.

Data do envio: 20/06/2021
Data do aceite: 13/09/2021.



TECNOLOGIAS DIGITAIS: AÇÃO COLABORATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DIGITAL TECHNOLOGIES: COLLABORATIVE ACTION IN PANDEMIC TIMES IN TEACHER TRAINING

Vinicius Iuri de Menezes⁷¹

Lorinisa Knaak da Costa⁷²

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini⁷³

Resumo

Com a suspensão das aulas presenciais nas escolas devido à pandemia da COVID-19, tornou-se inevitável aos professores a busca por atividades pedagógicas e ferramentas tecnológicas que disponibilizassem aos estudantes as atividades planejadas. Uma pesquisa realizada com 42 professores do Ensino Fundamental, Ciclo I e Ciclo II, foi constatada que 55% dos entrevistados apontaram a necessidade de uma formação em “Plataformas digitais/tecnologias”. Neste contexto, o presente estudo objetivou avaliar o conhecimento do uso das ferramentas digitais por parte dos profissionais da educação, por meio de uma Oficina “Plataformas Interativas para o Ensino Remoto”, ofertada aos professores de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Tecnologia Digital. Ensino Remoto Emergencial. Formação de Professores.

Abstract

Due to the suspension of classroom classes in schools because of the COVID-19 pandemic, it became inevitable for teachers to search for pedagogical activities and technological tools that would make available the planned activities to students. A survey carried out with 42 elementary school teachers, Cycle I and Cycle II, found that 55% of respondents indicated the need for training in “digital platforms/technologies”. In this context, the present study aimed to assess the knowledge of the use of digital tools by education professionals, through a Workshop “Interactive Platforms for Remote Teaching”, offered to teachers of a public school in the countryside of São Paulo.

Keywords: Digital Technology. Emergency Remote Teaching. Teacher training.

⁷¹ Mestrando em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru); e-mail: vinicius.menezes@unesp.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4313-2076>.

⁷² Mestranda em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru); e-mail: knaak.costa@unesp.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9676-7323>.

⁷³ Professora Doutora dos Programas de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Docência para a Educação Básica e diretora da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru); e-mail: vera.capellini@unesp.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9184-8319>.



Introdução

O presente estudo se deu no contexto pandêmico provocado pela COVID-19, no âmbito da formação de professores para aulas mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Uma das formas de prevenção contra a infecção do coronavírus⁷⁴, conforme preconizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), é o distanciamento social e o uso de barreiras de proteção, como máscaras (BELASCO; FONSECA, 2011). Isto levou municípios e Estados de vários países, a tomarem determinadas medidas, dentre as quais no campo da educação, como a suspensão das aulas presenciais. No entanto, os processos de ensino e aprendizagem continuaram de maneira remota, gerando preocupação e necessidade de formação para os professores.

Com o atual cenário pandêmico e tecnológico, as mudanças nos processos educacionais se fizeram urgentes. O ensino mediado pelas plataformas digitais apresentou-se, assim, como uma saída para a mediação das aulas. O que antes era utilizado apenas para consultas esporádicas, passou, então, a ser a principal via de comunicação para realização das aulas imprescindível para o ensino e a aprendizagem, como o acesso à Internet e o uso de aplicativos e plataformas virtuais, acessados por meio de computadores e dispositivos móveis. O ensino remoto emergencial (ERE)⁷⁵ como apresenta Rondini, Pedro e Duarte (2020), evidenciou a necessidade de uma nova organização escolar na finalidade de atender professores e estudantes.

O projeto “Colaboração Universidade – Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas” (FAPESP, processo 2019/05068-9), é resultante de outro projeto “Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos público alvo da Educação Especial em escolas públicas” (FAPESP, processo 2015/22397-5) que visa avaliar a qualidade da educação direcionada aos alunos da Educação Especial de uma cidade do interior paulista, concluído em dezembro de 2018. Após a análise dos resultados, verificou-se a necessidade de continuar intervindo no espaço escolar, tendo em vista a promoção de

⁷⁴ O coronavírus foi causador de inúmeros casos graves de pneumonia, por ser altamente contagioso (por meio das secreções respiratórias). Ele foi propagado inicialmente na cidade chinesa de Wuhan.

⁷⁵ Ensino remoto emergencial (ERE) é “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas” (BEHAR, 2020, s.p).

práticas mais inclusivas. Nesta direção, foi ofertada uma Oficina na área de Plataformas Digitais e Tecnologia aos professores de uma escola pública participante do projeto, no interior do Estado de São Paulo.

O presente artigo teve por objetivo destacar problemas reais vivenciados por um grupo de professores frente ao conhecimento tecnológico e mostrar as soluções encontradas, e isto através de uma ação colaborativa proposta na Oficina Plataformas Digitais e Tecnologia.

O uso da tecnologia na prática pedagógica

É evidente a importância das tecnologias no cenário educacional nesse período pandêmico, no qual as aulas e as avaliações da aprendizagem foram mediadas pelas plataformas digitais.

Neste novo contexto, em que as mudanças educacionais continuam manifestando-se sem o necessário aprofundamento das reflexões e apesar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) preconizar o uso das TDICs, ainda dificuldades são enfrentadas e que essas foram evidenciadas durante o período remoto. O trabalho com os conteúdos de forma intencional nas plataformas digitais apresenta-se como uma estratégia para a escola presencial, visando a aquisição do conhecimento. Silva e Camargo (2015, p. 174) destacam que,

[...] a tecnologia digital aparece como parte essencial da cultura escolar, pois permeia a vida de alunos, professores e pais, que interagem na internet por meio de dispositivos. Esse novo cenário exige da instituição de ensino um posicionamento sobre, pelo menos, duas questões: uma comportamental e outra pedagógica. Do ponto de vista comportamental, trata-se de dispor de abordagens e de entendimento para lidar com as novas gerações, que têm chegado à escola sabendo manipular dispositivos eletrônicos e atuar em ambientes digitais. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de dispor de estratégias de aprendizagem que correspondam às condições de produção, acesso e transmissão do conhecimento em nossa época.

Se no momento pré-pandemia isso já estava claro, como expressam Silva e Camargo (2015), no momento atual deparamo-nos com uma necessária mudança na comunidade escolar, pois, ficou evidente a falta de preparação e formação profissional de

professores e gestores quanto ao uso das tecnologias digitais. Concordando com Ostenberg, Carraro e Santos (2020, p. 3), esta falta de formação, “é indicada como um dos gargalos na deficiência educacional brasileira”. Vivemos em um momento em que se exige do profissional da educação habilidades e competências que precisam ser ofertadas na formação inicial. Há ainda, outros fatores que interferem numa educação de qualidade, como a falta de espaço físico adequado, materiais e até os equipamentos específicos.

Kenski (2001, p. 103) afirma que “o papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido”, exigindo do professor práticas pedagógicas atualizadas e eficientes, que efetivem a aprendizagem. Capellini e Zerbato (2019, p. 23) pontuam que:

A ideia tradicional de que todo conteúdo ensinado e aprendido deve ser registrado de uma única forma, por meio da escrita formal no caderno - o famoso lápis e papel - precisa ser desconstruída e, por outro lado, é necessário mostrar aos profissionais da educação que um desenho, a oralidade, o recorte de uma figura, a interpretação de um assunto ou a escrita no computador, podem e devem ser considerados registros do aprendizado do estudante, sobre o mesmo assunto trabalhado em sala de aula.

As constantes transformações que ocorrem na sociedade em tempos de distanciamento social exigem do professor um conhecimento relacionado às ferramentas e ambientes de aprendizagem. Moran (2007, p. 103) afirma que “as tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso”. No entanto, o desenvolvimento de tais habilidades consiste em um grande desafio para os professores. É desafiador dominar as ferramentas digitais, buscar informação e adequá-las à realidade atual.

O arcabouço tecnológico e os recursos digitais que surgiram em meados dos anos 1990 no campo educacional são cada vez mais necessários para ultrapassar as metodologias de ensino tradicionais, pautadas, unicamente, em estratégias focadas na transmissão do conhecimento. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado pelo Ministério da Educação em 1997, promoveu o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Desde 12 de dezembro de 2007, o Decreto nº 6.300, reestruturou seus objetivos e passou a promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação

básica⁷⁶. Como podemos acompanhar, foram mais de 20 anos de ações voltadas para o uso das tecnologias nas escolas. Contudo, no momento da pandemia identificamos, por meio das narrativas dos professores das redes de educação básica, que uma grande fragilidade ainda era nítida, quanto a formação docente. Tivemos muitos avanços em *hardware* e *software* conforme escreve Melo (2015), mas infelizmente as estratégias de ensino pouco se transformaram devido à falta de investimento na formação inicial e continuada dos professores. Mas, a partir de 2020, devido à pandemia, tornou-se inevitável a busca por recursos pedagógicos e ferramentas que pudessem mediar o desenvolvimento das atividades educacionais de forma não presencial.

Já antes da situação da pandemia do Sars-COV 2, pesquisas apontavam a falta de domínio do uso das tecnologias por parte dos profissionais da educação. Moran (2007, p. 12) afirma que “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo”. De acordo com o autor, o professor procura identificar a ferramenta mais adequada para trabalhar os conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus objetivos, mediante o ensino intencional e planejado.

As tecnologias contribuem “para comunicar, acessar, disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (MORAN, 2019, p.75). O maior desafio está em usá-las como parte de uma prática pedagógica que coloque a inteligência dos estudantes em interação: “o que realmente importa em uma revolução tecnológica não é a tecnologia em si, mas o que fazemos com ela e como ela pode melhorar as nossas vidas” (GABRIEL, 2013, p. 3).

As TDICs são uma realidade e precisam ser inseridas dentro do contexto escolar. Dessa forma, é imprescindível pensar em formação a fim de inseri-las no ensino e aprendizagem ou, noutras palavras, para que os professores se apropriem e utilizem as ferramentas digitais de forma criativa e participativa em suas práticas pedagógicas. Isso deve considerar três questões essenciais, a saber: “o acesso ao equipamento (suporte), conexão com internet de qualidade (meio) e formação dos professores (mediadores)” (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 61).

⁷⁶ Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfo>. Consulta em 14/10/2021.

Metodologia

Para avaliar o conhecimento e o domínio das tecnologias por parte dos profissionais da educação da rede, e orientá-los inicialmente, foi realizada uma pesquisa com 42 professores em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, atendida pelo projeto “Colaboração Universidade – Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas” (FAPESP, processo 2019/05068-9), na qual era preciso citar os cursos de formação que eles gostariam de se apropriar, por meio da plataforma *Google Forms*.

De acordo com os dados coletados entre os professores, constatou-se que 55% queriam a formação para uso das Plataformas digitais/tecnologias; 19% para Gravação de vídeo; 6% para Educação pós-pandemia; 4% Não sabiam; para o trabalho com a 2ª Educação Especial; 2% para o Ensino de Matemática; 2% para oferecer Jogos; 2% para aprender sobre Planilha eletrônica; 2% para o trabalho com a Pedagogia Histórico Crítica; 2% para o Ensino de Geografia; e 4% não especificaram.

Com base nos dados apresentados, a falta de preparo com o uso da tecnologia ficou evidente. Foi elaborada uma Oficina na área de Plataformas Digitais e Tecnologia: *Kahoot*, *Google Forms*, *Padlet*, *Anchor - Podcast*, *PowToon*, *Word Wall* e *Quizizz*, plataformas que possibilitam a produção de conteúdos, e ao utilizá-las o aluno deixa de ser um simples consumidor, ele também cria conteúdos. Além disso, todas as ferramentas mencionadas tem possibilidade de utilização gratuitamente.

Quadro 1 - Organização e Desenvolvimento da oficina

Nome da Oficina	Plataformas Interativas para o Ensino Remoto
Participantes	42 professores
Carga Horária	06 horas
Número de Encontros	3
C.H. de cada encontro	02 horas
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar ferramentas digitais para criação de conteúdo no Ensino Remoto Emergencial. 2. Introduzir a criação de conteúdo. 3. Compartilhar conteúdo.
Recursos utilizados	Computador e/ou dispositivo móvel com internet, Ferramentas digitais de criação de conteúdo e <i>Google Meet</i> .

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Para viabilizar a realização da oficina “Plataformas Interativas para o Ensino Remoto”, mantendo o distanciamento social, escolheu-se o *Google Meet*, como ferramenta, para a realização dos encontros síncronos.

No cronograma de formação, estavam estipulados três encontros de duas horas cada, mas em virtude da dificuldade encontrada em acessar as plataformas mencionadas, pela maioria dos professores, ficou evidente que mais reuniões seriam necessárias. O primeiro encontro trouxe uma introdução acerca da importância da tecnologia e da sua utilização, aliada às práticas educacionais. Em seguida, foram apresentadas as plataformas a serem trabalhadas na formação e os estudos ficaram centrados no *Google Forms* e no *Kahoot*, que como relata Cassetari (2015, p. 63) “é uma plataforma de *quiz games web*, onde é possível cadastrar grupos de perguntas e respostas, lançar sessões de jogos para os jogadores e convidar outros para as sessões; o jogador poderá responder às perguntas do *quiz game*”.

Os formadores, autores da pesquisa, apresentaram um modelo de *quiz*, pré-estabelecido, com dados históricos da escola, para ser jogado pelos professores participantes da oficina. De acordo com Serra e Bianco (2019, p. 39), “[...] apenas saber não garante competência. Para fazer acontecer, há de se ter um repertório de habilidades e

atitudes que, necessariamente, devem ser desenvolvidas durante a formação”. Com a oficina realizada, vê-se a necessidade de situações problemáticas que simulem a realidade.

A construção do *quiz* individual proporcionado na ocasião da formação, remeteu aos professores a oportunidade que precisavam para a operacionalização e, também, execução na plataforma *Kahoot*. O *quiz* foi criado no formato passo a passo, sanando as dúvidas na hora da criação e respondendo os questionamentos acerca da eficácia do mesmo. **No compartilhamento, todos aprendem com todos** (grifo nosso), afinal, a formação não estava focada, unicamente, no indivíduo, mas no trabalho de forma colaborativa e investigativa, favorecendo o sentido de transformar as práticas, as discussões, a troca de ideias e as possíveis soluções de problemas e, assim, auxiliar os estudantes a estabelecerem as devidas relações significativas com o saber e tornando-os agentes da aprendizagem criativa compartilhada (CRISTÓVÃO; CASTRO, 2013; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Com a finalização do primeiro encontro, os formadores realizaram uma avaliação com as seguintes questões: 1. Dê uma nota para o seu aproveitamento nesta oficina; 2. Os conhecimentos adquiridos durante a Oficina são viáveis para utilizar em sua prática pedagógica?; 3. Qual ponto você acredita que necessite de melhoria para uma próxima oficina?; 4. Dê sua nota para a oficina; 5. Deixe sugestões de temas/assuntos para novas oficinas e formações. Os assuntos envolveram as estratégias e os conteúdos utilizados, como, também, o aproveitamento e o envolvimento dos professores diante das plataformas explicitadas por meio do *Google Forms*.

Resultados e discussão

A formação para a aprendizagem e a construção de habilidades para o uso das tecnologias passou a ser emergencial. Por isso, foi realizada a oficina “Plataformas Interativas para o Ensino Remoto”, que contou com a contextualização da importância do uso da tecnologia na prática pedagógica e a necessidade do professor realizar treinamentos e formação continuada, elaborar seu planejamento, assimilando as TDICs.

Na pesquisa realizada com 42 professores do Ensino Fundamental, Ciclo I e Ciclo II, foi confirmado que 55% queriam uma formação em “Plataformas digitais/tecnologias”. Esta angústia foi salientada pela falta de conhecimento e domínio das TDICs.

A realização da oficina ocorreu *on-line* e, durante a formação, dois professores avisaram que não tinham computadores, mas somente dispositivos móveis, e mais da metade dos professores participantes tinham pouco conhecimento das tecnologias digitais como ferramentas para a prática pedagógica.

Salienta-se que a BNCC (2018) demanda que as TDICs sejam incorporadas na prática docente como uma estratégia na implementação e utilização das metodologias ativas durante as práticas pedagógicas, alinhando, assim, o processo de ensino à atual realidade do estudante, construindo estratégias para diminuir barreiras de aprendizagem, melhorando a qualidade e favorecendo o ensino para todos.

O planejamento da oficina foi baseado na importância do uso da tecnologia na prática pedagógica. Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já recomendavam o uso de recursos tecnológicos, como instrumentos de aprendizagem escolar. No desenvolver da oficina, alguns professores não conseguiram acompanhar as etapas, alguns tiveram dificuldade para acessar o *site* e outros não tinham computadores, somente o dispositivo móvel. Nota-se que 2 professores não conseguiram responder a pesquisa, totalizando, então, 40 respostas dentre os 42 participantes.

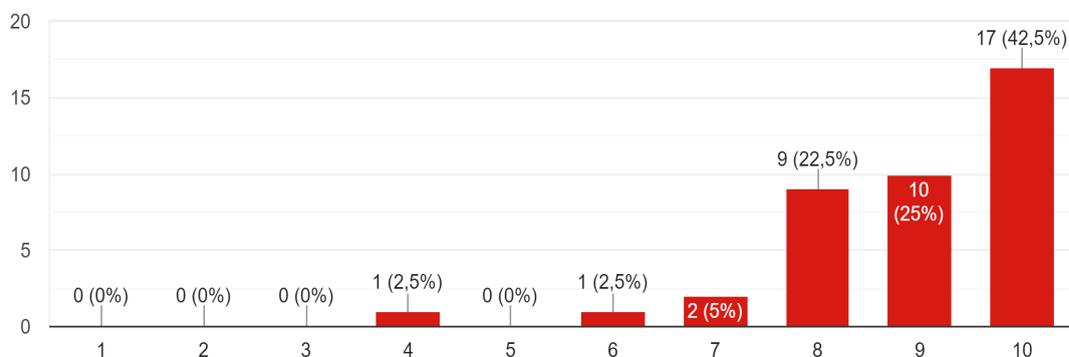
Para analisar os resultados obtidos no primeiro encontro da formação, com o mesmo grupo de professores participantes, foi realizada a pesquisa avaliativa acerca do que foi trabalhado e do conhecimento adquirido até o presente momento. Dentre todos os participantes da oficina, 40 responderam a cinco questões, sendo três fechadas e duas abertas.

A Figura 1 apresenta o aproveitamento da oficina, segundo a avaliação dos próprios participantes.

Figura 1 – Aproveitamento da oficina

Dê uma nota para o seu aproveitamento nessa oficina.

40 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Na elaboração da oficina, que teve como objetivo avaliar o conhecimento e o domínio das tecnologias por parte dos profissionais da educação, e orientá-los, buscou-se promover a aprendizagem, incentivando a participação e a discussão entre todos. De acordo com Marques e Nunes (2011), a partir da avaliação o aprendiz consegue refletir sobre o que aprendeu ou deixou de aprender, bem como perceber no que precisa melhorar. Com base na Figura 1, os participantes atribuíram uma nota para o aproveitamento dos conteúdos desenvolvidos. Verificou-se, por meio das notas, que a maioria dos professores estava preocupada realmente em aprender. Os formadores puderam avaliar se os conteúdos ofertados no primeiro encontro estavam de acordo com as necessidades e as dificuldades.

As notas informadas no aproveitamento foram em virtude da aprendizagem dos professores para eventual utilização das plataformas em suas práticas pedagógicas. As menções atribuídas em números inferiores, devem estar relacionadas aos professores que, além de apresentar as dificuldades mencionadas. Moran (2007, p. 127) aponta que “dominamos as tecnologias quando nem as percebemos, quando as utilizamos de forma quase automática, sem pensar. A etapa entre o acesso e a familiarização demora vários anos”.

No decorrer das atividades, na orientação passo a passo, os professores disseram que na escola existia um grupo de seis docentes que auxiliavam os que não tinham conhecimento acerca das TDICs, transformando as atividades planejadas por todo o grupo,

no *Google Forms*. Atividades essas que eram analisadas didaticamente para que migrassem para o digital.

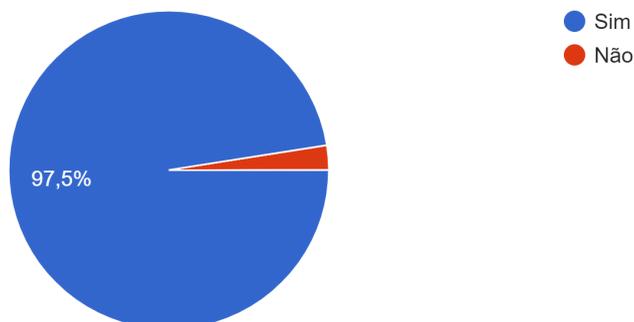
Os desafios que a escola e os professores enfrentaram perante a construção do processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia e distanciamento social, revelam a importância de estudo e formação sobre inovação pedagógica acerca das tecnologias educacionais que, segundo Dominick et. al. (2020) “é aquela que desloca o professor dentro do centro condutor de todo o processo, rompendo com o papel de transmissor de conteúdos, como se concebia nos velhos esquemas das escolas modernas” (p. 1631).

A Figura 2 apresenta os conhecimentos adquiridos durante a oficina pelos professores participantes.

Figura 2 – Conhecimento adquirido e prática pedagógica

Os conhecimentos adquiridos durante a Oficina, são viáveis para utilizar em sua prática pedagógica?

40 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A figura acima evidencia que 97,5% dos respondentes apontam que é possível a utilização das plataformas digitais como recurso para mediar as práticas pedagógicas, enquanto 2,5% indicam a falta de habilidade e de conhecimentos relacionados ao uso da tecnologia e sua aplicabilidade como ferramenta educacional.

A terceira questão, “Qual ponto você acredita que necessite de melhoria para uma próxima oficina?”, foi direcionada aos aprendizes de forma aberta e por ela foi possível manifestar a relevância, ou não, do aprendizado básico acerca da utilização das TDICs.

Diante das respostas analisadas, verificou-se a necessidade de oferecer noções básicas do uso da tecnologia, com a oportunidade de aprofundar o conhecimento. Conforme cita o participante P1: *“Eu preciso desta oficina continuada para uma melhor sistematização. Esta necessidade não está nos formadores, mas sim, em mim. Os formadores foram maravilhosos atacando a minha necessidade, a minha curiosidade e a minha vontade em estar um pouquinho conectada com essas ferramentas, essas novidades”*.⁷⁷

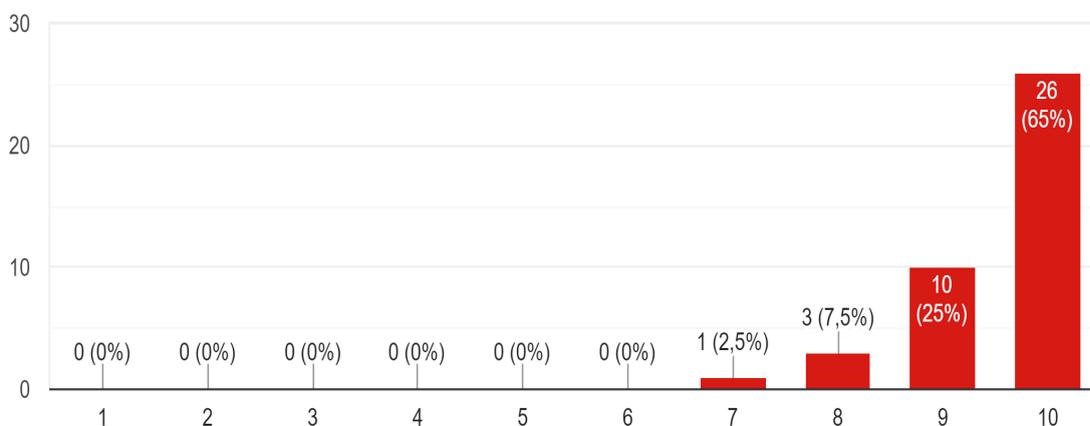
Para Moran (2019), a tecnologia tem a responsabilidade não apenas de procurar, mas, também, de despertar o interesse do pensar, do construir, do envolver-se, do refletir, da interação entre os pares, ou seja, de explorar atitudes e valores pessoais, na escola ou na sociedade.

Os professores atribuíram nota ao primeiro encontro, como retratado na Figura 3.

Figura 3 – Nota do primeiro encontro.

Dê um modo Geral. Dê sua nota para a Oficina.

40 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Mediante as notas atribuídas consonantes com a porcentagem, compreende-se que, a oficina poderá seguir conforme a nova programação de suas etapas e conteúdos predeterminados.

⁷⁷ Informação fornecida pelo participante P1 entrevistado via Google Meet.

Para a última questão, foi criado o Quadro 2, que apresenta os assuntos futuros de interesse mútuo dos aprendizes participantes da oficina.

Quadro 2 – Temas/Assuntos formações futuras

Jogos Interativos	Aprendizagem colaborativa	Ferramentas Google	Formulários online e planilhas
Armazenar arquivos na nuvem	Montar atividades para envio pelo WhatsApp	Aulas de Informática	Tempo para aprender
Gravação e edição de Vídeo	TDIC para alunos com deficiência	Prática docente e os recursos da TDIC	Apresentação de PowerPoint

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Conforme o quadro acima, verifica-se que a maioria dos professores gostaria de dar continuidade às formações com temas específicos, relacionados ao uso das TDICs.

Ao analisar a categorização do Quadro 2, os tópicos **Aulas de Informática** e **Tempo para aprender** (grifo nosso) evidenciaram as necessidades básicas de alguns professores frente ao uso das ferramentas que o computador disponibiliza, não apenas para o preparo de aulas e o envio das atividades para estudantes, mas para aprender a utilizar como uma estratégia na finalidade de dinamizar e diversificar a sua prática profissional, complementando o conhecimento e a construção da aprendizagem no novo normal instituído pela sociedade. “Tempo para aprender” não se classifica como tema para uma eventual oficina a ser idealizada, mas confirma a importância do ensino das Tecnologias para os profissionais da educação em um formato diferenciado. Assim, eles adquirem o conhecimento e, na prática de sua utilização, também estratégias de aplicação e execução, tendo em vista o ensino intencional.

Planejar o uso das TDICs de forma isolada não é suficiente como prática pedagógica; para que seja significativo os estudantes precisam ser incentivados a desenvolver a pesquisa e a aprender de forma colaborativa, dentro ou fora do espaço escolar.

Considerações finais

Durante a formação, observou-se a falta de conhecimento e domínio do uso das tecnologias por parte dos profissionais da educação. Os professores, para ensinar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, precisaram adaptá-los para o ensino remoto, identificando a tecnologia adequada para trabalhar, de acordo com os objetivos propostos, cumprindo seu papel, de desenvolver o ensino intencional e planejado.

A oferta de formação inicial e continuada aos professores para que se apropriem do conhecimento das TDICs é conveniente desde a graduação, através de disciplinas relacionadas à tecnologia e à formação continuada.

Mesmo diante das dificuldades apresentadas, os professores foram dedicados e comprometidos com a aprendizagem e a utilização das plataformas digitais para a prática pedagógica.

A tecnologia é uma ferramenta muito importante no processo de ensino e aprendizagem, mas serão os professores e os estudantes que determinarão seu sucesso. O emprego da plataforma permitirá o desenvolvimento da atividade colaborativa entre os pares, permitindo o auxílio mútuo de banco de ideias para formalização de atividades participativas.

Referências

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 24 out. 2021.

BELASCO, A. G. S.; FONSECA, C. D. Coronavírus 2020. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, v. 73, n. 2, p. 1-2, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672020000200100&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRAGA, D. B.; VÓVIO. C. L. Uso de tecnologia e participação em letramento digitais em contextos de desigualdade. *In*: BRAGA, D. B. (Org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 33-67.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 2. ed. Curitiba: Editora InterSaberes, 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** 1ª Ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CASSETTARI, F. T. **Estudo de caso: uso de um quiz game para revisão de conhecimentos em gerenciamento de projetos**. 2015. 110 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sistemas de Informação) - Departamento de Informática e Estatística, Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.gqs.ufsc.br/files/2020/02/Projetos_II_Fernando_Taranto_Cassettari_final.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

CRISTÓVÃO, E. M.; CASTRO, J. F. Possibilidades e limites da postura colaborativa e investigativa do professor como tática de enfrentamento da complexidade da docência. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, p. 158-174, jan./jun, 2013. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3513/2298>. Acesso em: 30 mar. 2021.

DOMINICK, R. dos S.; ALVES, W. B.; SILVA, M. M. e. Desafios na formação de professores em um mundo conectado: representações, práticas e linguagens inovadoras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1629–1651, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13836. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13836>. Acesso em: 24 out. 2021.

GABRIEL, M. **Educar: a revolução digital na educação**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. P. (orgs.) **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 93-106.

MARQUES, A. S.; NUNES, L. C. Possibilidades da participação na avaliação da aprendizagem online no ensino superior. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 599-622, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a08v19n72.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MELO, F. S. **O Uso das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica: Inovando Pedagogicamente na Sala de Aula**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/22533/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FAB%C3%8DOLA%20MELO.%20Final2017.pdf>. Acesso em 14 out. 2021.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2007.



MORAN, J. M. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

OSTEMBERG, E.; CARRARO, M. R. S.; SANTOS, P. K. As tecnologias digitais na educação e nos processos educativos durante a pandemia do COVID-19: relatos de professores. **Educação por Escrito**, v. 11, n. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38859>. Acesso em: 14 Abr. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na práxis docente. **Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085>. Acesso em: 24 out. 2021.

SANTOS-GUERRA, M. A. Adiantar-se ao futuro: agrupamentos de alunos. In: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. (Org.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 85-101.

SERRA, D.; BIANCO, P. H. **Mediação escolar: conhecimentos, habilidades e atitudes**. Rio de Janeiro: Editora Kirios, 2019.

SCHUCK, R. J.; CAZAROTTO, R. T.; SANTANA, E. L. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, v.27, n.3, p. 1131-1154, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54601/28905>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, R. A.; CAMARGO, A. L. A cultura escolar na era digital. O impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo e na organização escolar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 135-185.

Data do envio: 19/06/2021
Data do aceite: 20/10/2021.



HIPERTEXTO AUDIOIMAGÉTICO PARA USO NA EDUCAÇÃO REMOTA E PRESENCIAL

AUDIOIMAGETIC HYPERTEXT FOR USE IN REMOTE AND PRESENTIAL EDUCATION

Luiz Antonio Botelho Andrade⁷⁸

Felipe Xavier Neto⁷⁹

Resumo

O objetivo principal deste artigo é apresentar a construção de uma ferramenta lúdica, virtual e interativa, capaz de ser utilizada em qualquer disciplina e integrar diversas mídias virtuais e diferentes formatos digitais - filme, vídeo aula, podcast etc. Esta ferramenta foi desenvolvida para um campo interdisciplinar - Biologia Evolutiva do Desenvolvimento - e dentre as etapas metodológicas destacam-se: (a) elaboração de uma cartografia da área de conhecimento desejada, contendo autores e conceitos; (b) a elaboração de um hipertexto sobre o conteúdo e (c) a virtualização de um espaço físico no qual a cartografia produzida possa se sobrepor. Nossos resultados mostram a viabilidade do protótipo e a grande diversidade de suas aplicações no processo ensino-aprendizagem, remota e presencial.

Palavras-chave: Hipertexto. Audioimagético. Processo ensino-aprendizagem.

Abstract

The main object of this article is to present the construction of a playful, virtual and interactive tool, capable of being used in any discipline and integrate various virtual media and different digital formats - film, video lesson, podcast etc. This tool was developed for an interdisciplinary field - Evolutionary Developmental Biology - and among the methodological steps, the following stand out: (a) elaboration of a cartography of the desired area of knowledge, containing authors and concepts; (b) the elaboration of a hypertext on the content and (c) the virtualization of a physical space in which the produced cartography can overlap. Our results show the viability of the prototype and the great diversity of its applications in the teaching-learning process, remote and presencial.

Keywords: Hypertext. Audioimagetic. Teaching-learning process.

⁷⁸ Docente do Departamento de Imunobiologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), Coordenador do Laboratório de Audiovisual Científico da UFF, Membro do Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF), Membro do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn), Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIPE) e atual presidente da Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-2953>; E-mail: labauff@yahoo.com.br

⁷⁹ Mestrando do Curso Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense, Colaborador no projeto de socialização do conhecimento científico do Laboratório de Audiovisual Científico da Universidade Federal Fluminense, Pesquisador participante da equipe de comunicação do Projeto IntegraChagas Brasil; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5382-464X>; E-mail: felipexavier@id.uff.br.



1- Introdução

O debate candente em torno da polarização entre educação presencial vis-à-vis da educação a distância, ou remota, seja ela síncrona ou assíncrona, perdeu força nos últimos anos, especialmente no contexto da pandemia provocada pelo coronavírus, quando o distanciamento social se tornou uma necessidade, por ser a forma mais imediata de combater a pandemia, antes mesmo da vacinação em massa e do esperado desenvolvimento de fármacos com eficiência comprovada para o tratamento da Covid-19. Neste contexto pandêmico, as práticas docentes de outrora, marcadamente presenciais, tiveram que ceder o lugar ao ensino remoto para responder ao desafio da Covid-19 que, diga-se de passagem, impactou todo sistema educacional, do fundamental ao universitário. Passado mais de um ano sob as agruras da pandemia virótica e da falta de uma coordenação nacional para combater a mesma, ainda se buscam soluções no âmbito dos diferentes sistemas educacionais, especialmente no que tange às formas diferenciadas de gerenciamento, criação e uso de plataformas, desenvolvimento e uso de aplicativos, adaptação de conteúdos para as novas mídias mas, sobretudo, a importante mediação docente. Este processo está em curso e não se tem ainda uma solução única, ampla, eficiente e democrática para o problema.

Com o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação, sobretudo a partir da década de 90 do século passado, inaugurou-se o movimento denominado de “virada digital”, potencializando a discussão, a produção e a utilização pedagógica de conteúdos digitais, especialmente o audiovisual, em todas as áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, os tratados gerais e populares de outrora, e mesmo os originais, são produzidos agora, e cada vez mais, no formato digital e veiculados pela internet. No âmbito deste movimento, as agências de financiamento, as instituições de ensino e pesquisa e os pesquisadores vêm empreendendo esforços para alimentar a rede mundial com material de divulgação científica de qualidade, socializando conhecimentos e as conexões entre os saberes (LÉVY, 1996; 1998, LITTO, 2000).

É no âmbito deste contexto pandêmico que empreendemos a construção de uma ferramenta interativa para ser utilizada no processo ensino aprendizagem remoto e presencial, articulando a construção do conhecimento escolar, o ensino de ciências, a arte cinematográfica e a interatividade, possibilitada atualmente pela virtualização de espaços

científicos e de seus acervos educativos mas, também, com a criação de novos espaços adaptáveis para este fim – laboratórios, parques, sítios arqueológicos, jardins botânicos etc. A virtualização é uma forma da população em geral, mas em especial a juventude escolar, de conhecer e explorar, cognitivamente, os referidos espaços e seus acervos. A ideia de construir uma ferramenta interativa e incluyente que estimulasse o protagonismo dos estudantes surgiu da concepção epistemológica que conhecimento é caminho e que neste “caminhar” podemos construir paisagens conceituais (ANDRADE, 2018; 2019). Assumimos, portanto, que os estudantes podem “caminhar virtualmente” em diferentes espaços para responder perguntas formuladas pelos seus mestres mas, também, aquelas advindas de suas inquietações e curiosidades. Haja vistas a necessidade de uma abordagem de integração de conteúdos digitais no Tour Virtual e de interação do caminhante (aprendiz) com a plataforma, criamos pontos de sinalização multimídias, com diferentes conteúdos e em diferentes versões – Português\espanhol\inglês\Libras, numa perspectiva internacionalizante mas, também, inclusiva. Os pontos de sinalização multimídias podem ainda fornecer informações através de cartazes virtuais, pontos de alerta, setas de caminhada e disponibilizar conteúdos por meio de videotags, podcasts, ou ainda através de pontos de acesso para outras plataformas na WEB, tais como YOUTUBE, VIMEO e FACEBOOK. Com esta interatividade e riqueza de múltiplos acessos, o conteúdo pode ser admirado e explorado de vários ângulos e até de forma imersiva. Assim, o conhecimento escolar pode ser construído e reconstruído de forma lúdica, como em um jogo de enigmas ou uma caminhada exploratória por um lugar aprazível, repleto de desafios cognitivos. Quando o Tour Virtual é produzido com uma intencionalidade pedagógica e os pontos de sinalização multimídias criados com conexões lógicas entre diferentes saberes em torno de um tema, estamos diante do que estamos propondo aqui, pela primeira vez - um Hipertexto Audioimagético (HAI).

Nesta perspectiva, o objetivo principal deste artigo é apresentar a construção de uma ferramenta lúdica, virtual e interativa, intitulada Hipertexto Audioimagético (HAI), capaz de ser utilizada em qualquer disciplina e integrar diversas mídias virtuais e diferentes formatos digitais - filme, vídeo aula, podcast etc. Para que a ferramenta aqui apresentada não se torne uma caixa preta, descreveremos o processo de sua construção em um estudo de caso, no âmbito da disciplina Biologia Evolutiva do Desenvolvimento.

2- Metodologia

Para melhor compreensão da metodologia utilizada neste trabalho, ela será apresentada em oito etapas interconectadas, a saber: (1) Escolha do tema a ser abordado, selecionando conceitos e autores; (2) Construção de uma cartografia, utilizando os autores e os conceitos selecionados; (3) Escolha do espaço a ser virtualizado; (4) Captura fotográfica do espaço escolhido, em 360º; (5) Edição de vídeo; (6) Criação do Tour Virtual; (7) Produção dos pontos de sinalização multimídias e (8) Hipertexto Audioimagético (HAI).

2.1- Escolha do Tema

Não existem limites para a escolha do tema, a única condicionante é o domínio do tema por aquele, ou aqueles, que se propõem a desenvolvê-lo. Há de se ressaltar que este domínio do tema é relativo, pois sempre haverá uma maneira de compreendê-lo melhor e aprimorá-lo. Isto faz da própria construção do hipertexto uma aventura pelo conhecimento. Neste sentido, pode-se convidar os estudantes para trabalhar nesta empreitada, como coparticipantes da construção coletiva e colaborativa.

2.2- Autores e Conceitos

Todo sistema de conhecimento, seja ele mitológico, religioso, filosófico ou científico, é intermediado por conceitos e enredos explicativos propostos por diferentes autores. Assim, ao escolher um determinado tema e começar a fazer um levantamento bibliográfico do mesmo, ou então o estado da arte, há de se ter em mente a necessidade de selecionar os conceitos fundantes e aqueles essenciais para a compreensão do mesmo e, ao mesmo tempo, identificar alguns autores que contribuíram significativamente para sua construção e\ou consolidação, enquanto área de conhecimento.

2.3- Espaço Virtualizado

O espaço a ser virtualizado dependerá do tema escolhido, da adequação do espaço real ao tema escolhido mas, também, das negociações que se fizerem necessárias para acesso e permissão para realizar as fotografias e filmagens. Como dito na Introdução deste

artigo, estes espaços podem ser abertos ou fechados, tais como parques, jardins, museus, escolas, laboratórios etc. No momento de solicitar a permissão para as fotografias e filmagens, deve-se incluir também o acervo para a produção de conteúdos a serem socializados nos pontos de sinalização multimídias.

2.4- Fotografias em 360º

As câmeras em 360º são compostas com duas ou mais lentes de captura e, conseqüentemente, com dois ou mais sensores que, processados em conjunto, fabricam uma fotografia panorâmica que, posteriormente, é abaulada em um ângulo de 360º, com a ajuda de um software externo e\ou de hardware interno à câmera. Na construção do HAI, exemplificado mais adiante neste artigo, foi utilizado uma câmera de ajuste aberto - Richo Theta Z1. Esta câmera possui dois sensores e duas lentes com abertura de 180º, integradas a um processador que cria uma fotografia panorâmica do espaço. De mão deste ou de outro equipamento de ajuste aberto, fotografar um espaço em 360º, com o intuito de confeccionar um Tour Virtual, requer um estudo prévio do local. Para que o fotógrafo tenha êxito, o mesmo tem de estar atento aos locais essenciais a serem fotografados, para garantir que as fotos permitam ao caminhante virtual se orientar no espaço. Em nossa experiência, não adotamos um padrão único sobre distâncias de uma foto a outra. No entanto, sempre que possível, as fotografias devem ser tiradas umas próximas às outras. Um outro ponto importante é a trajetória de registro fotográfico no espaço real, posto que ela deve estar sempre orientada pelo imaginário de um caminhante em um espaço virtual.

2.5- Edição de vídeo

Após a criação dos arquivos fotográficos, é necessário a utilização de um software de edição de fotos para a continuação dos trabalhos. Em nossa experiência, o pacote Adobe destinado a professores e estudantes tem o melhor custo benefício para realizar a pós-produção das fotografias, vídeos e animações desejadas. Desta maneira, adotamos o Adobe Photoshop para tratar as fotografias e corrigi-las, se necessário for. Com o Photoshop, abaulamos a fotografia panorâmica, transformando-a em uma fotografia em

360º. Feito isso, exportamos o arquivo de Photoshop para um arquivo fotográfico. Entre os vários formatos de arquivos, privilegiamos o PNG, em máxima resolução.

2.6- Tour Virtual

Para a criação do Tour Virtual é necessário a utilização de um “Cloud Computing” (Computação em Nuvem). Por mais que pareça distante e complicado, a Computação em Nuvem (CN), enquanto ferramenta, foi inventada para facilitar o trabalho de pessoas não iniciadas em programação computacional pesada. Assim, a CN funciona de forma semelhante a um software de produção de audiovisual mas, com uma vantagem, ela é operacionalizada na própria web, não necessitando, portanto, de grandes investimentos em ilhas de edição. Com esta facilidade tecnológica e operacionalização intuitiva, a CN pode ser realizada a partir de um computador pessoal, com uma configuração relativamente simples. A criação do Tour Virtual consiste em hospedar as fotografias em 360º na CN e estabelecer as ligações entre uma foto e outra, simulando uma caminhada pelo local fotografado.

2.7 - Pontos de sinalização multimídias

Os pontos de sinalização multimídias são distribuídos estrategicamente pelo espaço virtual do tour, a partir de uma intencionalidade orientada pela cartografia do tema abordado no hipertexto. Sua produção direcionada para educação formal, informal, não formal e divulgação científica exige conteúdos científicos relevantes, concisos, didáticos e, também, adaptações estéticas criativas, de modo a estimular a comunicação. No sentido de garantir uma ampla rede de comunicação multimídias, a produção áudio imagética inclui: criação de cartazes virtuais; fotografias, videotags, bibliotecas virtuais, pontos de acesso à artigos científicos, sites de divulgação científica etc. A conjunção entre o Tour Virtual e a intencionalidade pedagógica na escolha e distribuição estratégica dos diversos conteúdos nos pontos de sinalização multimídias, em torno de um tema, formam o que estamos denominando aqui de HAI. Dentre todas as etapas da produção do HAI, a produção de videotags autorais é, sem dúvida, a mais trabalhosa. Além da técnica em audiovisual propriamente dita, a videotag é precedida por uma pesquisa bibliográfica sobre o tema abordado. Após essa etapa, elabora-se um roteiro a partir do qual é esboçado uma narrativa

para o vídeo. Se a narrativa for uma montagem composta por entrevistas, imagens de cobertura, animações e trilha sonora, torna-se necessário criar meios para produzir estes elementos filmicos. Para além disto, a produção das videotags exige equipamentos específicos, tais como câmeras, microfones, lentes, tripé, iluminação, ilha de edição etc. Fica evidente, portanto, a necessidade da habilidade técnica nos processos de criação audiovisual para realizar filmagem, captação de áudio, produção de trilha sonora, edição de vídeo e, em alguns casos, operação de drone. Ressalta-se, com isto, o volume considerável de investimento em equipamentos e formação humana para a produção autoral de videotags.

2.8 - Hipertexto Audioimagético

O Hipertexto Audioimagético é o produto da conjunção epistemológica, tecnológica, pedagógica e criativa do tema abordado. Enquanto ferramenta, ele está sendo descrito e explicado aqui, de forma original, pela primeira vez.

Assim, de forma sumária, o HAI tem as seguintes sequências lógicas e concatenadas: (1) escolha e seleção do tema; (2) seleção de conceitos e autores que contribuíram significativamente para consolidação do tema ou da área de conhecimento em questão; (3) construção cartográfica contendo os conceitos e autores distribuídos estrategicamente na cartografia e, depois, no tour virtual; (4) escolha dos pontos de sinalização multimídias e o conteúdo das mesmos; (5) escolha do padrão de interatividade do HAI e (6) exportação do projeto para um link privado, de acesso público ou restrito, dentro da web. Algumas CN permitem, inclusive, que o criador do tour virtual realize o download para sua utilização em computadores pessoais que possuam software disponíveis para esse tipo de mídia.

Quanto à navegabilidade do usuário na exploração do Hipertexto Audioimagético, ela se dá de forma independente do software, ou seja, não é necessário baixar nenhum tipo de programa. É só clicar no link e começar o passeio, seja pelo celular, notebook, CPU, tablet ou qualquer outro dispositivo multimídia conectado na web, com ou sem utilização de óculos especiais.

3- Resultados e Discussão

Ainda que não saibamos a trajetória histórica e nem a forma na qual o novo normal será configurado no sistema educacional brasileiro, tudo indica que as experiências, aplicativos e métodos pedagógicos bem sucedidos, utilizados no ensino remoto, poderão ser mantidos, complementando o ensino presencial. Embora o debate entre o ensino presencial e o remoto seja rico, nós não vamos travar esta discussão aqui nem, tampouco, discutir o uso e a validação pedagógica do HAI, posto que ele ainda está em construção. Assim, seguindo o que estabelecemos no objetivo principal deste artigo, nos limitaremos a socializar o processo construtivo do HAI, exemplificando os passos metodológicos de sua construção, como um protótipo.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a ideia do HAI surgiu da confluência entre duas vertentes, uma tecnológica – Navegação pela Internet e Realidade Virtual – e a outra educacional, epistemológica, apoiada na metáfora “Conhecimento é Caminho” (ANDRADE, 2018). Do ponto de vista teórico, vale ressaltar que a palavra hipertexto tem sido usada para designar um texto em formato digital, com conexões estabelecidas por links. Com o advento da internet, estas conexões ganharam um formato não hierárquico, em oposição ao formato linear do texto, expandindo as formas narrativas com seu caráter aberto e uso de imagens, sons, em várias mídias, multimídias e hipermídias. Landow (1997), em seu livro “Hypertext 2.0”, afirma que, ao seu ver, não há uma distinção rigorosa entre hipertexto e hipermídia, pois tanto um, quanto o outro, interconecta textos e imagens, de forma combinada. Ainda que o hipertexto possa ser veiculado em outros meios, existe um consenso entre os autores que a internet é o meio ideal para o uso do hipertexto, posto que para o seu uso pleno é necessário dispor de um ambiente navegacional.

Se não existe uma distinção entre hipertexto e hipermídia, gostaríamos de fazer uma entre hipertexto e a ferramenta que estamos propondo aqui – Hipertexto Audioimagético. Ao nosso ver, a distinção não está nas conexões, nos links, nos conteúdos atomizados ou mesmo na navegabilidade e caminhada em um espaço virtual mas, sobretudo, na intencionalidade pedagógica. Ou seja, disponibilizar ao caminhante-aprendiz todos os elementos e recursos didáticos e de conteúdo, de forma combinada e interativa, em torno de um tema. Do ponto de vista pedagógico, vale ressaltar ainda que o HAI respeita a individualidade e o tempo diferenciado de cada estudante, estimulando o exercício pleno da

autonomia, valorizando as experiências em primeira pessoa e o pensamento reflexivo (FREIRE, 1998. DEWEI, 1979).

Do ponto de vista pragmático, escolhemos como campo de experimentação para elaborar o protótipo do HAI a disciplina Evolução e Desenvolvimento (EVODEVO). Há de se ressaltar, neste contexto, que não iremos discutir o conteúdo da disciplina no espaço desta Revista mas, tão somente, destacar algumas poucas passagens para exemplificar o processo criativo de construção do HAI-EVODEVO.

Assim, após a escolha do tema Evolução, fizemos uma revisão da literatura para selecionar autores e conceitos fundantes sobre o mesmo. Dentre os autores, destacamos: Darwin (1859), Dobzhansky (1970), Fisher (1930), Haldane (1932), Jay Gould (1977), Lewontin (1974), Mayr (1993, 1998), Mendel (1865), Waddington (1959), Wright (1931), entre outros. Com relação aos conceitos, destacamos: autopoiese, cromossoma, endossimbiose, epigênese, exaptação, *Homeobox*, mutação, *operon-Lac*, organizador, seleção natural, entre outros.

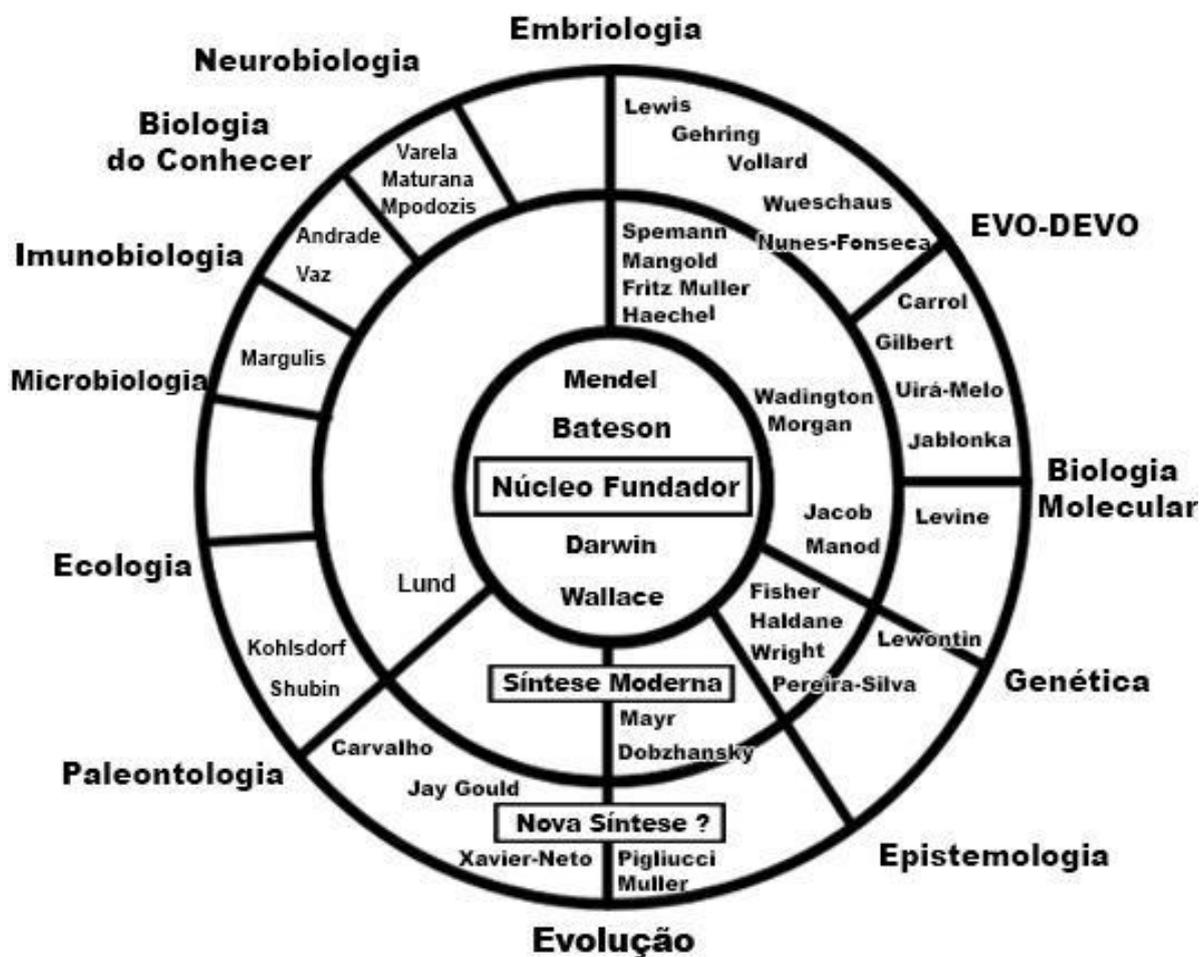
De mão dos autores e dos conceitos, elaboramos uma cartografia inspirada no Mapa Polar das Ciências Cognitivas, proposta por Francisco Varela (1994) ao abordar o tema da cognição. Varela traçou três círculos concêntricos, dispondo os três paradigmas que, na sua concepção, resumiam visualmente as três abordagens das Ciências Cognitivas, a saber: cognitivismo, emergentismo e enacionismo. Ainda que estas três abordagens concebidas por Varela (1994) se apresentem como rupturas paradigmáticas, o autor ressalta que as mesmas não devem ser entendidas como opostos lógicos ou dialéticos. Os autores representativos de cada abordagem foram dispostos nas regiões entrecortadas pelos eixos disciplinares: Inteligência artificial, linguística, epistemologia, psicologia cognitiva e neurociências (VARELA, 1994).

A nossa Cartografia (Figura 1), ainda provisória, se aproxima do modelo de Varela (1994) no que tange aos três círculos concêntricos mas se afasta do mesmo por duas diferenças, a saber: área do conhecimento abordada – Evolução – e o pressuposto de uma relação dialética no âmbito de cada círculo e entre os círculos. Ou seja, o pressuposto é que as contradições internas em cada período histórico, propicia uma síntese e, com ela, os saltos qualitativos para uma maior compreensão do processo Evolutivo. Esta discussão foi apresentada previamente por Silva (2001) e em conversas com o referido autor, em ocasiões

de trabalho conjunto (SILVA; ANDRADE, 2012). Assim, poderíamos dizer que no âmbito do Núcleo Fundador, que vai do período da publicação do clássico “A Origem das Espécies por meio da Seleção Natural, de Charles Darwin, em 1859, até o início da década de 30, do século passado, existiu uma contradição interna em torno do processo evolutivo, levada a cabo por darwinistas e mendelistas. Os primeiros afirmavam que a evolução era gradual, lenta e mediada pela seleção natural, enquanto os mendelistas, surgidos e fortalecidos após a redescoberta do trabalho de Mendel por De Vries, Corens e Tzemark, no início do século XX, defendiam que a evolução não era tão gradual assim, e poderia dar verdadeiros saltos devido ao mecanismo da mutação. Neste contexto histórico, da contradição dialética entre darwinistas e mendelistas, surgiu a Teoria Sintética da Evolução, ou simplesmente Síntese Moderna (HUXLEY, 1942), mostrada no primeiro círculo concêntrico da Cartografia, a partir do Núcleo Fundador (Figura 1).

Como pode ser mostrado na Figura 1, os círculos se encontram entrecruzados, formando eixos de construção de disciplinas ou subáreas do conhecimento das Ciências Biológicas. Os autores que contribuíram para consolidar estas mesmas disciplinas, ou subáreas do conhecimento, estão distribuídos pela Cartografia, de acordo com afinidade de cada autor com a sua respectiva área de conhecimento. Destacamos na Cartografia uma subárea, relativamente recente, denominada Biologia Evolutiva do Desenvolvimento – EVODEVO (Figura 1).

Figura 1- Cartografia do Hipertexto EVODEVO



Fonte: acervo dos autores.

Estamos cômnicos que a Cartografia sugerida acima poderia ter outro desenho, outras linhas traçadas e outros autores destacados. Contudo, nossas escolhas se devem às nossas concepções epistemológicas, nossas leituras e ao nosso entendimento de que o avanço das ciências não se dá de forma contínua e linear mas, sobretudo, por rupturas paradigmáticas (KHUN, 1978). Vale ressaltar que nem sempre a Cartografia na forma de círculos concêntricos é a mais indicada para representar visualmente um determinado campo disciplinar ou interdisciplinar. Dependendo da temática abordada, a cartografia pode ser melhor apresentada na forma de árvore, espiral ou outra configuração qualquer, considerada mais apropriada.

A passagem do hipertexto, em duas dimensões, para a virtualização em um espaço geográfico real, apropriado, depende do local escolhido e da autorização do proprietário, no

caso de propriedade privada, ou do diretor, coordenador ou administrador, no caso de espaços públicos, tais como parques e museus. No caso em tela, solicitamos autorização ao Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro (IJBRJ) para realizar as filmagens e fotografias em 360º no arboreto, haja vistas os vários caminhos, atalhos e círculos concêntricos existentes no mesmo. Desta solicitação, surgiu o interesse mútuo para o desenvolvimento de um trabalho mais amplo de educação, divulgação científica e de pesquisa, que culminou no estabelecimento de um Convênio entre a Universidade Federal Fluminense, por intermédio do Laboratório de Audiovisual Científico (Labaciências), e o Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro (IJBRJ).

Respaldados pelo Convênio entre a UFF e o IJBRJ, começamos a realizar fotografias em 360º, filmagens, entrevistas e sobrevoos de drone no arboreto do IJBRJ. A Figura 2 mostra uma vista aérea do arboreto do IJBRJ, a partir de um dos nossos voos de drone pelo local.

Figura 2- Arboreto do Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro

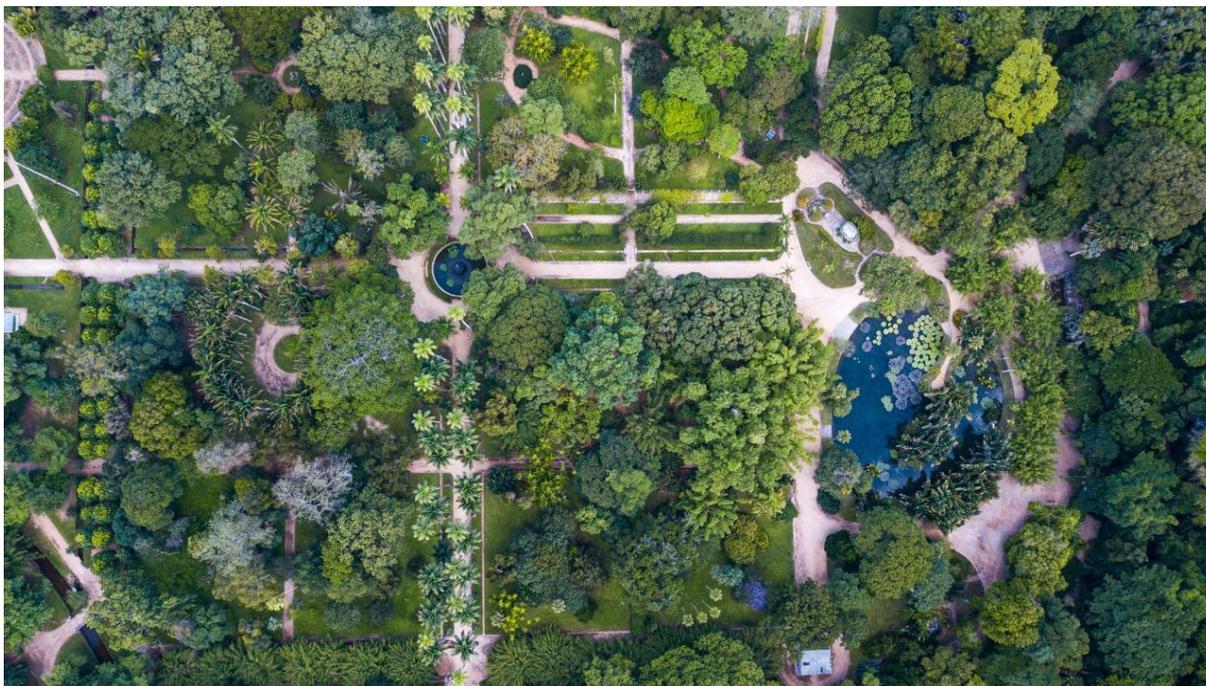


Foto aérea do arboreto do IJBRJ (Labaciências)
Fonte: acervo dos autores.

O espaço do arboreto se mostrou adequado ao nosso objetivo por ser constituído de vários caminhos, atalhos e círculos concêntricos. Ao explorar mais detalhadamente o

arboreto, escolhemos o Jardim das Roseiras (Figura 3) para sobrepôr a nossa referida Cartografia.

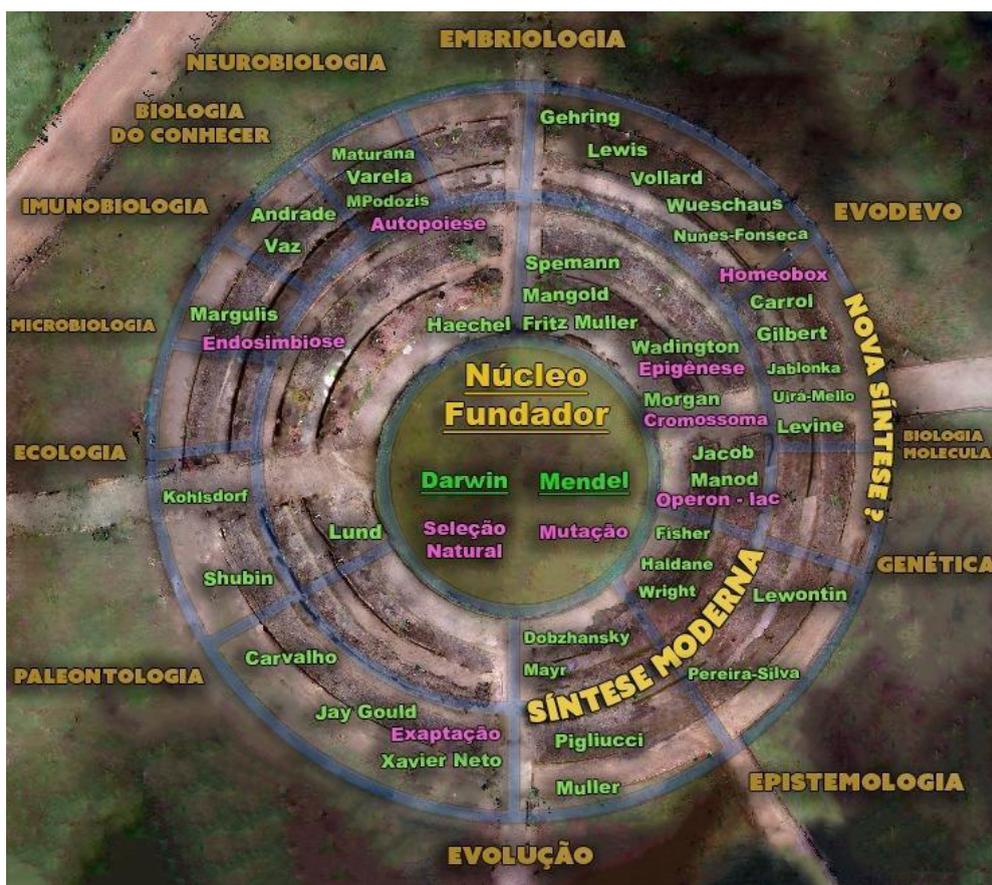
Figura 3 – Jardim das Roseiras - IJBRJ



Foto aérea do Jardim das Roseiras – IJBRJ (Labaciências)
 Fonte: acervo dos autores.

Escolhida a área – Jardim das Roseiras (Figura 3), construímos a Figura 4. Para facilitar a construção do protótipo, o Núcleo Fundador foi simplificado, mantendo Darwin e Mendel como os autores representativos deste período e acrescentando dois conceitos derivados dos trabalhos de ambos - seleção natural e mutação. É importante ressaltar que a mutação não foi proposta diretamente por Mendel, mas pelo biólogo holandês De Vries (1848-1935), um dos três (re)descobridores do trabalho de Mendel, em 1900 (SILVA; ANDRADE, 2012).

Figura 4 - Cartografia do Hipertexto EVODEVO – autores e conceitos



Fonte: acervo dos autores.

Considerando que a EVODEVO tem como objeto do conhecimento os mecanismos responsáveis pelas mudanças evolutivas derivadas do desenvolvimento dos organismos, este novo campo interdisciplinar reivindica um olhar mais atento para o organismo, para os processos de construção do corpo, antes mesmo de sua seleção pelo ambiente. Assim, foram importantes para a consolidação desta subárea os trabalhos de Carrol (2000); Lewis (1995); Ghering (1995); Gilbert (1996); Pigliucci (2001) Volhard (1995); Wieschaus (1995) entre outros. Para este conjunto de autores, o desenvolvimento é fundamental para se compreender o processo evolutivo, haja vistas que a abordagem populacional não dispõe de uma teoria para o desenvolvimento e complexidade estrutural do corpo e, portanto, reivindica-se uma teoria da construção do corpo para complementar a teoria da mudança (seleção natural). Considerando que a EVODEVO, enquanto subárea do conhecimento, é muito dinâmica e interdisciplinar, ela é propícia à formulação de vários desafios cognitivos para os estudantes, com vistas ao engajamento dos mesmos na construção coletiva e colaborativa do HAI-EVODEVO. Dito isto, deixamos claro que a Cartografia mostrada na

Figura 4 é sabidamente incompleta e, portanto, provisória. Como observado na Figura 4, incorporamos outras subáreas do conhecimento, mais tangenciais ao processo evolutivo, alguns conceitos fundantes e alguns autores brasileiros que se destacam em suas respectivas áreas do conhecimento (SILVA-PEREIRA. 2001; UIRÁ-MELO (2016), XAVIER NETO (2015); NUNES-FONSECA (2017); VAZ (1978).

No tema específico que estamos abordando – Evolução - os três círculos concêntricos– Núcleo fundador, Síntese Moderna e a pergunta sobre uma Nova Síntese - representam rupturas paradigmáticas ao longo do processo evolutivo. Considerando que a ruptura pode ser compreendida pela tensão dialética entre polos opostos, fica então a questão a ser trabalhada e aprimorada, inclusive com os estudantes, qual seja: Quais contradições estão em curso no atual momento histórico para justificar a pergunta por uma nova síntese? (CARROL, 2000). Esta pergunta será trabalhada pelo HAI-EVODEVO e apresentada em outra oportunidade.

Realizada a Cartografia e escolhido o espaço a ser virtualizado, passamos a fotografá-lo em 360°. Para aqueles que desejam iniciar neste campo de realizações, daremos algumas informações importantes, advindas de nossa experiência. Existem diversas câmeras e diferentes métodos para criar fotografias em 360°. Embora este tipo de fotografia tenha ganhado muita visibilidade nos últimos anos, a arte de realizar fotografias panorâmicas, a partir da combinação de diversas fotos, remonta aos primórdios da fotografia. No entanto, foi a partir da popularização de softwares capazes de produzir e reproduzir fotos panorâmicas abauladas em um ângulo de 360° que o fenômeno da realidade virtual ganhou força e se difundiu pelo mundo.

Existem câmeras de ajuste fechado e aberto no mercado. A fotografia em câmera de ajuste fechado exige pouca técnica operacional, se comparada às técnicas de fotografia realizadas em câmeras de ajuste aberto. No entanto, o primeiro (fechado) é muito caro e sua utilização está condicionada, quase sempre, a uma mensalidade cobrada pela empresa desenvolvedora do equipamento e do “Cloud” de hospedagem da mesma.

Compreende-se o ajuste aberto como a possibilidade que temos de manipular as configurações da câmera. Entre essas configurações se destacam três: (a) diafragma, (b) obturador e (c) ISO. O ajuste de diafragma (a) é a possibilidade de manipulação do tamanho do diâmetro da abertura de exposição à luz. Esse ajuste é determinante para realização de

fotografias em ambientes de grandes variações de luz. O ajuste do obturador (b) determina o tempo de exposição do diafragma, ou seja, é esse ajuste que vai cronometrar o tempo em que a luz estará exposta ao sensor da câmera. Quanto maior o tempo de abertura do obturador, maior será a quantidade de fótons de luz “absorvida” pela câmera. Por fim, mas não menos importante, deve-se ter atenção na escolha do ISO (c) adequado para controlar a intensidade de luz do local fotografado. A grosso modo, o ISO é um padrão de sensibilidade à detecção de luz que interage entre o processador da câmera e seu sensor. Como pode ser depreendido do exposto acima, a manipulação de câmeras de ajuste aberto exige treinamento e, acrescentaríamos, uma dose de sensibilidade artística. O ato de fotografar tem seu tempo próprio. Assim, é fundamental observar a realidade e imaginar como se deseja representá-la.

Realizada as fotografias e a integração das mesmas de forma autônoma (ajuste aberto) ou por encomenda (paga), temos o que se denomina de Tour virtual. Existem muitos tipos diferentes de CN para a criação de Tour Virtual, pagos ou gratuitos, cada qual com sua função, especificidade e riqueza de possibilidades. Alguns possuem layout simples e intuitivo, outros, no entanto, são complexos e requerem um maior estudo para sua operacionalização. Devido ao grande número dessas ferramentas disponibilizadas na web, dificilmente não encontraremos um para chamar de seu. O Tour Virtual possui diversas aplicações no âmbito privado e público, pois ele possibilita ao caminhante explorar espaços comerciais ou de puro entretenimento, sem sair do local. Nosso interesse maior é na sua utilização como ferramenta educacional e veículo de divulgação científica.

Fazendo um balanço de nossas produções audiovisuais sobre o tema, já contabilizamos dois filmes e quatro entrevistas sobre Darwin e Mendel, a serem mostradas de forma integrada, como uma pequena mostra do HAI-EVODEVO. Os links desses vídeos estão disponíveis no site do Laboratório Audiovisual Científico da UFF (labciencias.com). No processo de construção do HAI-EVODEVO, estamos transformando nossos audiovisuais em videotags. Há de se ressaltar que a produção de videotags autorais é a parte mais complexa e onerosa na produção do HAI. No entanto, é a partir das videotags autorais que o trabalho se reveste de originalidade e legitimidade, por dispensar a necessidade de uma permissão prévia de outrem, para uso. Em algumas situações, pode-se utilizar de material disponível na internet, mantendo a devida precaução legal ou permissão de uso.

Ainda que o HAI-EVODEVO não esteja completo e disponível para o uso público mais geral, gostaríamos de finalizar este artigo convidando o leitor para experimentar, interativamente, as potencialidade desta ferramenta visitando o site do Laboratório de Audiovisual Científico da UFF (www.labciencias.com). Para além dos clássicos, Darwin e Mendel, o site apresenta outros autores que contribuem para as discussões que nos comprometem na contemporaneidade, como o racismo.

4 - Considerações finais

Ainda que a mediação do professor seja fundamental no processo ensino-aprendizagem, as novas tecnologias de comunicação têm possibilitado um maior protagonismo dos estudantes por meio de experiências imersivas, em primeira pessoa, em ambientes virtuais de aprendizagem. Com a pandemia provocada pelo coronavírus e as regras de isolamento social, os recursos tecnológicos, aplicativos e plataformas educacionais foram potencializadas. Neste contexto, estamos trabalhando na produção de uma ferramenta intitulada Hipertexto Audioimagético que pode ser utilizada para a divulgação científica, educação formal, não formal e informal, tanto de forma remota, como presencial. Para além da perspectiva lúdica inerente à ferramenta aqui proposta e o estudo de caso usado para a sua construção – disciplina Evolução e Desenvolvimento (EVODEVO), o HAI pode ser utilizado para qualquer disciplina, na forma remota ou presencial. Focado no protagonismo do estudante, a ferramenta permite experiências imersivas em primeira pessoa, exploração de objetos e lugares distantes, construção colaborativa de conteúdos, estímulo às decodificações da arte cinematográfica, envolvimento emocional com o conteúdo de aprendizagem e, principalmente, afirmação da autonomia do aprendiz para suas escolhas e responsabilidades para com elas.

A cartografia elaborada no âmbito da disciplina Evolução e Desenvolvimento e que serviu para a construção, ainda em curso, do Hipertexto Audioimagético EVODEVO, é provisória e deve ser aprimorada ao longo dos semestres letivos, no processo ensino-aprendizagem da referida disciplina. Com vistas ao aprimoramento tecnológico desta ferramenta, esperamos poder construir, em um futuro breve, hologramas dos autores

representados na Cartografia para que o aprendiz possa interagir com os mesmos nos espaços virtuais de aprendizagem.

Os autores agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), ao Professor Edson Pereira da Silva, pelos ensinamentos da Teoria Evolutiva, na perspectiva dialética, e pela leitura crítica deste manuscrito, ao Professor Renato Crespo, Diretor Científico do Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro, pela leitura e sugestões ao manuscrito, e ao estudante Victor Hugo Gomes Ferraz, pela elaboração gráfica das figuras.

Referências

- ANDRADE, L. A. B. **Conhecimento é caminho: da metáfora ao mecanismo gerativo**. Ciências e Cognição, v.23, p.117 - 117, 2018. Disponível em: Home page: [http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1462/pdf_107]
- ANDRADE, L. A. B. **Paisagem conceitual: construção teórica e o seu uso na educação**. REVISTALEPH, v.32, p.178-199, 2019.
- ARCANJO, F. G. & SILVA, E.P. **Pangênese, genes, epigênese**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos 24(3):707-726. Rio de Janeiro, 2017. ISS 0104-5970.
- CARROLL, R. L. **Towards a new evolutionary synthesis**. Trends Ecol. Evol.15:27–32, 2000.
- DARWIN, C. R. **The origin of species by means of natural selection**. John Murray/1859, Penguin Books/1985, London, 1859.
- DOBZHANSKY, T. **Genetics of the evolutionary process**. Columbia University Press, London, 1970.
- DEWEY, J. **Como pensamos e como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional. Atualidades pedagógicas; vol. 2. 292p., 1979.
- FISHER, R. A. **The genetical theory of natural selection**. Oxford University Press, Oxford, 1930.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- HALDER, G.; CALLAERTS, P. and GEHRING, W.J. **Induction of Ectopic Eyes by Targeted Expression of the eyeless Gene in Drosophila**. Science, vol. 267, pg1768-1792, 1995.
- GILBERT, S. F. **Biologia do Desenvolvimento**. FUNPEC. Ribeirão Preto, SP, 2003.
- GOULD, S. J. **The structure of evolutionary theory**. Harvard University Press, Cambridge, Mass, 2002.
- HALDANE, J. B. S. **The causes of evolution**. Longmans, Green & Co./1932. Princeton University Press/1990, New Jersey, 1932.

HAECHEL, E. **Generelle morphologie der organismen [General morphology of the organisms]**. Berlin: G. Reimer, 1866.

HUXLEY, J. S. **Evolution: the modern synthesis**. Allen and Unwin, London, 1942.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LANDOW, G. P. **Hypertexts 2.0**. Johns Hopkins University Press, 353p. 1997. ISBN 0801855861, 9780801855863

LETELIER, J. C.; MARAN, G. E MPODOZIS, J. **Autopoietic and (M,R) systems**. *Journal of Theoretical Biology*. 222: 261-72, 2003.

LEVINS, R. & LEWONTIN, R.C. **The dialectical biologist**. Harvard University Press, London, 1985.
LÉVY, P. **O que é Virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LITTO, F. M. **Os Grandes Desafios da Educação para o novo Século**. Revista Impressão Pedagógica, Curitiba, Ano IX, n.21, p.4-8, 2000.

LEWIS, E. B. **The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1995**. NobelPrize.org. Nobel Media <<https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1995/summary/>>

LEWONTIN, R. C. **The genetic basis of evolutionary change**. Columbia University Press, New York, 1974.

LEWONTIN, R. C. **A Tripla Hélice: gene, organismo e ambiente**. Editora Schwarcz LTDA. Companhia das Letras, São Paulo, 2002.

MAYR, E. **What was the Evolutionary Synthesis?** Trends in Ecology and Evolution, 8:1, pp. 31-4, 1993.

MAYR, E. **O desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança**. Martinazzo, I. Tradutor, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília. 1107 p. , 1998.

MATURANA, H. & MPODOZIS J. **The origin of species by means of natural drift**. Revista Chilena de Historia Natural 73: 261–310, 2000.

MATURANA, H. & VARELA, F. **Autopoiesis and cognition. The realization of the living**. D. Reidel Publishing Co, Dordecht. Holland,1972/1980.

MENDEL, G. **Experiments on plant hybrids**. In: Stern, C. & Sherwood, E.R. (eds). The origin of genetics: A Mendel source book. W.H. Freeman & Company, S. Francisco, pp.1-48. 1866

MORGAN, T. H. **The Scientific Basis of Evolution**. New York: W. W. Norton, 1932.

NUSSLEIN-VOLHARD, C. **The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1995**. NobelPrize.org. Nobel Media <<https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1995/summary/>>

NUNES DA FONSECA, R. et al **Rhodnius prolixus: From classical physiology to modern developmental biology**. Genesis 55(5), 2017.



KVON, E. Z. ; KAMNEVA, O. K. ; MELO, U. S.; DICKEL, D. E. PENNACHIO, L A.; VISEL A. **Progressive Loss of Function in a Limb Enhancer during Snake Evolution.** CELL, 2016. DOI:https://doi.org/10.1016\i.Cell.2016.09.028

PIGLIUCCI, M. **Phenotypic plasticity: beyond nature and nurture.** Johns Hopkins University Press, Baltimore, Md. 2001.

SILVA, E. P. **A short history of evolutionary theory.** História, Ciências, Saúde- Manguinhos 8(3):671-687, 2001.

SILVA, E.P. & ANDRADE L.A.B. **Para um estudante de biologia saber.** Livro institucional apoiado pela PROAC/UFF, 2012.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

VARELA, F. **Conhecer as Ciências Cognitivas. Tendências e perspectivas,** Editora Instituto Piaget, 100 páginas, 1994. ISBN-10 : 9729295506

VAZ, N. M. & ANDRADE, L. A. B. **The Epigenetic Immune Network.** Constructivist Foundations. v.13, p.141-159, 2017. Home page: [\[http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/articles/13/1/141.vaz.pdf\]](http://www.univie.ac.at/constructivism/journal/articles/13/1/141.vaz.pdf).

VAZ, N. M. **The specificity of immunological observations.** Constructivist Foundations, v. 6, n. 3, p. 334-351, 2011.

VAZ, N. M.; VARELA, F. G. **Self and nonsense: an organism-centered approach to immunology.** Med. Hypothesis, v. 4, p. 231-257, 1978.

WADDINGTON, C. H. **Canalization of development and genetic assimilation of acquired characters.** Nature, 183: 1654-1655, 1959.

WALLACE, A. **On the tendency of species to form varieties; and on the perpetuation of varieties and species by natural means of selection.** J Proc Linn Soc Lond 3:45–63, 1858

WIESCHAUS, E. F. **The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1995.** NobelPrize.org. Nobel Media <<https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1995/summary/>>.

WRIGHT, S. **Evolution in Mendelian populations.** Genetics, 16, pp. 97-159, 1931.

XAVIER-NETO, J.; SOUSA COSTA, A. M.; FIGUEIRA, A. C. M.; CAIAFFA, C. D.; DO AMARAL, F. N.S; CERQUEIRA PERES, L. M.; PIRES DA SILVA, B. S.; SANTOS, L. N.; MOISE, A. R.; CASTILO, H. A.. Signaling through retinoic acid receptors in cardiac development: Doing the right things at the right times. **BIOCHIMICA ET BIOPHYSICA ACTA-GENE REGULATORY MECHANISMS**, v. 1849, n. 2, SI, p. 94-111, FEB 2015.

Data do envio: 27/06/2021
Data do aceite: 05/08/2021.



NECESSÁRIAS NEGOCIAÇÕES DURANTE AS AULAS REMOTAS NA GRADUAÇÃO E NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UERJ DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

NECESSARY NEGOTIATIONS DURING THE REMOTE CLASSES IN GRADUATION AND POSTGRADUATION AT UERJ DURING THE PANDEMIC PERIOD

Cláudia Hernandez Barreiros Sonco⁸⁰

Shirlei Barros do Canto⁸¹

Resumo

Na Uerj, o contexto da Covid-19 impôs repensar o modelo educativo presencial, e nesse processo enfrentou resistências quanto à adesão ao ensino remoto. Após amplo debate na comunidade e nos conselhos superiores, aprovou o Período Acadêmico Emergencial (PAE). Com base em questionários on-line e documentos que ordenaram esse processo, constatou-se que as articulações e as negociações entre docentes e discentes foram fundamentais para a adaptação a essa estratégia de ensino, garantindo conectividade interpessoal, através do acesso e manuseio dos recursos tecnológicos. O objetivo deste artigo é compartilhar como se deu essa dinâmica de implantação do ensino remoto na Uerj, sem prescindir dos combinados que foram fundamentais para que o PAE fosse assertivo, durante o isolamento na instituição.

Palavras-chave: Ensino Remoto. Período Acadêmico Emergencial (PAE). Negociações entre docentes e discentes.

Abstract

At UERJ, the context of Covid-19 imposed a rethinking of the face-to-face educational model, and in this process it faced resistance regarding adherence to remote learning. After extensive debate in the community and in the higher councils, it approved the Emergency Academic Period (PAE). Based on online questionnaires and documents that ordered this process, it was found that the articulations and negotiations between professors and students were fundamental for the adaptation to this teaching strategy, ensuring interpersonal connectivity through the access and handling of technological resources. The purpose of this article is to share how this dynamic of implementation of remote learning took place at UERJ, without dispensing with the agreements that were essential for the PAE to be assertive, during isolation in the institution.

Keywords: Remote Teaching. Emergency Academic Period (PAE). Negotiations between teachers and students.

⁸⁰ Professora Associada do Departamento de Ensino Fundamental do CAp-UERJ atuando no momento como vice-diretora do instituto. Coordenadora da disciplina Gestão 2 no Curso de Pedagogia CEDERJ-UERJ. Pedagoga e Mestre em Educação pela UERJ e Doutora em Educação pela PUC-Rio. E-mail: claudiahbsonco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4229-6028>.

⁸¹ Doutoranda do Programa Interdisciplinar em Meio Ambiente, PPGMA-UERJ, Tutora das Disciplinas Pedagógicas do CEDERJ-UERJ. Pedagoga, Bacharel e Licenciada em Letras e Mestre em Ensino, pela UERJ. E-mail: shirlei.canto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7396-464X>.



Introdução

No mundo, a pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 agravou as desigualdades socioeconômicas e impactou de maneira categórica a rotina das pessoas em todas as nações, constatando a fragilidade da vida humana. No entanto, as sociedades cuja desigualdade ocorre de forma sistêmica são as que mais seguem sofrendo as consequências da doença Covid-19. Embora essa realidade esteja presente em diversos países, é notório que a distribuição da riqueza determina os eleitos com mais condições de enfrentamento da pandemia.

De acordo com o Instituto de Geografia e Estatística, IBGE, no Brasil, a concentração de renda tem aumentado interferindo no alcance do desenvolvimento humano por um mundo mais sustentável, conforme estabelece a Agenda 2030 das Nações Unidas. Os dados do IBGE mostram que desde 2018, o rendimento da parcela 1% mais rica foi quase 34 vezes maior que da metade da população mais pobre, que corresponde a 50% dos brasileiros⁸². E a pandemia no Brasil, atinge duramente essa parcela da população, que apresenta maior vulnerabilidade socioeconômica, tendo dificuldade em diversas áreas, como empregabilidade, saúde, serviços de saneamento, acesso à água potável, segurança e habitação adequada.

No Brasil, a resposta e a aceitação à contaminação desencadearam a instalação da maior crise sanitária já vivenciada. A população polarizou entre acreditar nas declarações da Organização Mundial da Saúde, OMS, e as conjecturas da cúpula do governo federal brasileiro, que priorizavam o equilíbrio econômico e orçamentário, com argumentos negacionistas e a indicação de tratamento, conforme preconiza a Nota Informativa No. 9/2020-SE/GAB/SE/MS, de 20 de maio de 2020, sobre orientações para manuseio medicamentoso precoce de pacientes com diagnóstico da Covid-19⁸³.

Após mais de um ano do início da pandemia, a força de contágio do vírus Sars-Cov-2 apontava que, enquanto as vacinas não chegassem, seria imperiosa a manutenção de

⁸² Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25702-renda-do-trabalho-do-1-mais-rico-e-34-vezes-maior-que-da-metade-mais-pobre>. Acessado: 03 out. 2021.

⁸³ Disponível em:

<https://portal.arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/May/21/Nota-informativa--Orienta---es-para-manuseio-o-medicamentoso-precoce-de-pacientes-com-diagn--stico-da-COVID-19.pdf>. Acessado: 03 out. 2021.

medidas restritivas que levassem ao confinamento tipo *lockdown*⁸⁴, para conter o ciclo de contágios, de acordo com o nível de propagação apresentada, no Brasil. E durante essa fase, as instituições de ensino superior tiveram suas aulas suspensas, enquanto refletiram se deveriam seguir aguardando a crise passar ou se apresentavam uma proposta de ensino, via mídias digitais, para a continuidade de suas funções sociais.

O objeto deste artigo é compartilhar o processo que se desencadeou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Uerj, com suas vicissitudes iniciais em relação ao ensino remoto para que, especialmente, os compromissos da universidade com a formação de profissionais de nível superior não fossem paralisados por mais tempo, em meio à crise gerada pela pandemia. E nesse compartilhamento destacar a importância das negociações que ocorreram entre os sujeitos envolvidos, para que se lograsse a implantação do ensino remoto tendo como proposição basilar os meios que garantiram que o ensino na Uerj permanecesse democrático, inclusivo e de qualidade.

Buscou-se compreender como estudantes e docentes vivenciaram os dois primeiros PAE (Período Acadêmico Emergencial), estando o PAE 1 já concluído e o PAE 2 em processo, naquele momento.

Algumas questões orientaram o estudo: qual a familiarização de docentes e estudantes com as ferramentas usadas no ensino remoto? Como se deu o engajamento de ambos nos processos de ensino-aprendizagem? O ensino remoto conseguiu ter efetividade? Ou seja, se constituiu de fato como um substituto razoável às práticas usuais de ensino na universidade, no contexto da pandemia? Quais os maiores desafios enfrentados? As interações no ambiente virtual de aprendizagem (AVAUERJ) de modo assíncrono e as *webs* conferências (síncronas) permitiram práticas de negociação típicas da relação professor-aluno? A experiência, enfim, estava valendo a pena?

Considerando o momento impensável e implanejável vivido, optou-se por uma estratégia realizável, o Formulário on-line, por amostragem. Buscou-se chegar ao maior número possível de informantes voluntários, disseminando o *link* com o convite à participação na pesquisa, através das redes sociais das pesquisadoras, de modo que aqueles

⁸⁴ “Lockdown” é uma expressão em inglês que, na tradução literal, significa confinamento ou fechamento total. Embora não tenha uma definição única, tem sido utilizada para designar uma medida mais radical para que haja distanciamento social, uma espécie de bloqueio total para que as pessoas fiquem em casa. Disponível em: [Conselho Nacional de Saúde - Lockdown: CNS defende distanciamento social mais rigoroso diante do momento mais grave da pandemia \(saude.gov.br\)](https://www.saude.gov.br/conselho-nacional-de-saude/lockdown-cns-defende-distanciamento-social-mais-rigoroso-diante-do-momento-mais-grave-da-pandemia). Acesso em 19 Abril 2021.

que julgassem relevante dessem prosseguimento à disseminação. O formulário ficou aberto por sete dias. Na descrição do formulário os respondentes tomaram conhecimento de que se tratava de uma pesquisa e que, somente os que concordassem quanto aos usos de suas respostas, deveriam respondê-las.

O formulário constituiu-se de três partes: a primeira - de identificação quanto ao curso e tratar-se de estudante ou docente; a segunda - com perguntas diretas sobre as questões do estudo; a terceira - uma questão totalmente aberta que convidava os informantes a dizerem o que julgassem relevante, para avaliar os PAE.

Naquele momento, as instâncias de gestão da universidade ainda não haviam realizado uma ampla avaliação do ensino remoto. A adesão à pesquisa mostrou que uma parcela significativa da comunidade tinha o desejo de se pronunciar sobre a experiência, assim como ter acesso aos resultados da pesquisa.

O texto se organiza da seguinte forma: partiu-se de uma contextualização da pandemia e o modo como as instâncias de gestão da universidade foram lidando com ela. A seguir, com base em documentos normativos em diversas esferas (nacional, estadual e da própria universidade), assim como em documentos produzidos pela Associação de Docentes da Universidade, buscou-se compreender o processo em como se deu o encaminhamento da questão do ensino superior, por meio do ensino remoto.

Em seguida, com base em um formulário on-line, que contou com respondentes entre docentes e discentes da Uerj, foram trazidos alguns resultados quantitativos de estudo exploratório que visou indagar sobre como esses sujeitos foram enfrentando, dia após dia, a rotina do isolamento acrescida dos ritos do ensino remoto.

Posteriormente, teceu-se um diálogo com os comentários livres que os mesmos sujeitos tiveram a oportunidade de fazer ao final do questionário, onde expressaram em parte algumas das dificuldades enfrentadas, formas de superação, aprendizados, satisfações, críticas e alguns consensos construídos. E ao final, as autoras trazem algumas considerações sobre o conjunto da investigação realizada.

Surgimento da pandemia e alerta da chegada do vírus no Brasil

Antes mesmo da decretação da pandemia, pela OMS, em 11 de março de 2020, quando foi publicizado o avanço significativo da doença causada por um novo coronavírus

(Sars-Cov-2), que causa a doença Covid-19, a UERJ ficou atenta às declarações do Ministro da Saúde da época, o médico Luiz Henrique Mandetta, assim como às orientações da secretaria estadual de saúde do Rio de Janeiro. Em 13 de março, o Governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, decretou medidas temporárias de prevenção ao contágio e enfrentamento da propagação decorrente da Covid-19, no regime de trabalho dos servidores públicos do estado (Decreto nº 46970). Essas medidas foram seguidas pela maioria dos municípios, suspendendo as atividades presenciais, a partir de 14 de março de 2020, em todas as instituições de ensino, de cultura, dos estabelecimentos de comércio e das indústrias.

O uso do termo pandemia já traduz a realidade de transmissão da doença, entre diversos continentes do mundo. No entanto, segundo a OMS, o vírus surgiu em dezembro de 2019, na China e, rapidamente, foi se alastrando pelos países vizinhos e nações que mantiveram algum contato entre si.

De acordo com o G1 (< <https://glo.bo/3cKPvgy> >)⁸⁵, em 11 de março de 2020, já eram 110 países afetados e o Brasil encontrava-se em fase inicial de contaminação, com 34 casos de contágio e 893 casos suspeitos (Fig. 1).

Figura 1: Contaminação inicial no Brasil em março de 2020.

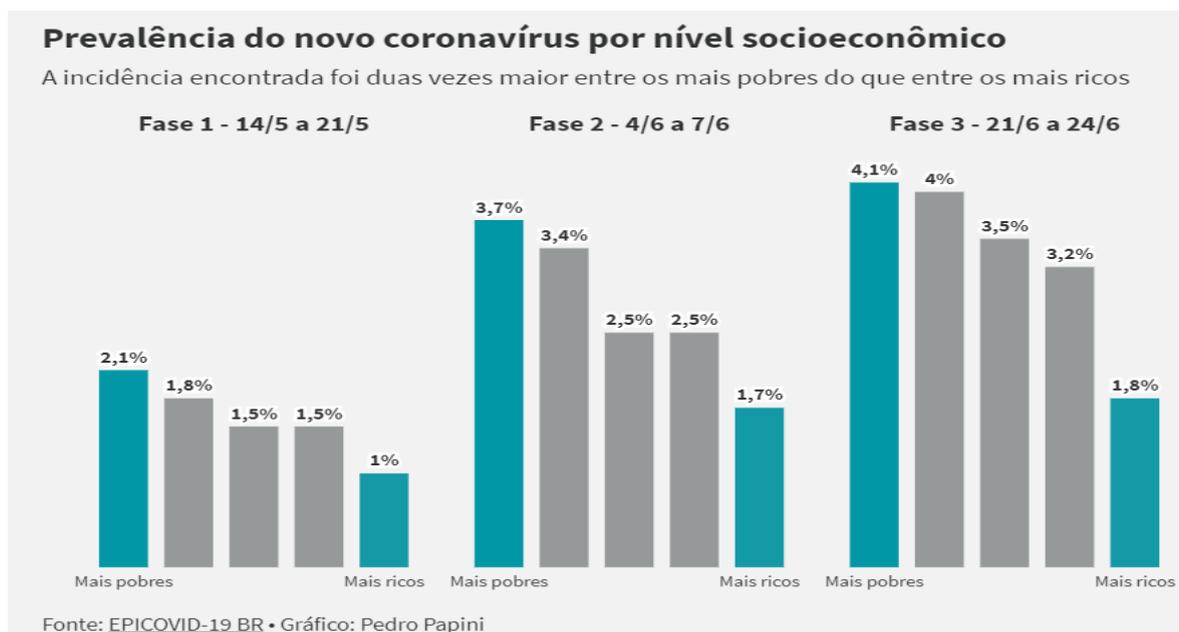


Fonte disponível em: <https://bit.ly/3cMx9fe>.

⁸⁵ Acessado em 03 março de 2021.aci

A realidade mostrada no mapa anterior apenas exemplifica como se deu a porta de entrada do vírus no território brasileiro, ou seja, pelos aeroportos, através das pessoas das classes mais abastadas que retornaram de suas viagens ao exterior. Todavia, o vírus, assim que adentrou o país com seus mais de 211 milhões de habitantes, sem distinguir classe, cor de pele, status social ou poder aquisitivo, logo se espalhou, apoiado na incredulidade de alguns e nas condições inadequadas de higiene, saneamento ambiental e baixa renda familiar, de outros. O que se quer pontuar é que, aos poucos, um novo cenário foi sendo desenhado e as classes populares e as classes abaixo da linha da pobreza passaram a ser o berço do vírus da Covid-19, expondo a grande diferença socioeconômica dos brasileiros (Fig. 2).

Figura 2: Prevalência do coronavírus entre a população mais pobre



Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1ApirJhOSRK0aftpWeHSUBMZUj-QaPhYH/edit>> Acesso: 01 out. 2021.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) realizou uma abrangente pesquisa que constatou que a pandemia acometeu duas vezes mais a população pobre do que a população rica. A pesquisa investigou a prevalência de anticorpos da SARS-CoV-2, por cidade brasileira e de acordo com as categorias de sexo, idade, grupo étnico e status socioeconômico. Como resultado da pesquisa de Hall et al., constatou-se a prevalência nas camadas socioeconômicas mais pobres, com percentual correspondente a 3,7% em

comparação aos 1,7% dentre os mais ricos. Essa pesquisa foi publicada na Revista Lancet, em 23 de setembro de 2020⁸⁶.

Durante o primeiro ano da pandemia, o número de contaminados subiu vertiginosamente e o Brasil não conseguiu conter a disseminação do vírus em seu território, computando o ápice de óbitos em abril de 2021 (Fig. 3). Devido à opção política do Ministério da Saúde (MS) pela não divulgação dos vultosos índices de óbitos no Brasil⁸⁷, um consórcio de imprensa foi organizado em parceria com jornalistas do G1, O Globo, Extra, Estadão, Folha de São Paulo e UOL, que passaram a coletar e a divulgar os dados diários, junto às Secretarias de Saúde.

Figura 3: infográfico da evolução da Covid-19 no Brasil



Fonte⁸⁸: https://qsprod.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html

Em resposta à decisão federal de restringir o acesso aos dados da pandemia, esse consórcio de imprensa foi fruto de um trabalho colaborativo que passou a reunir as informações nos 26 estados e no Distrito Federal, para levar informações transparentes aos brasileiros, a cada balanço diário realizado. Foi providencial, pois a ansiedade tomou conta de grande parte da nação.

⁸⁶ A pesquisa da UFPel intitulada "SARS-CoV-2 antibody prevalence in Brazil: results from two successive nationwide serological household surveys". The Lancet Global Health. Vol. 8, No. 11e1390-e 1398. Publicado: 23 set. 2020.

⁸⁷ Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/06/governo-deixa-de-informar-total-de-mortes-e-casos-de-covid-19-bolsonaro-diz-que-e-melhor-para-o-brasil.shtml>. Acessado: 04 out. 2021.

⁸⁸ Acessado em 30 set. 2021.



Determinações da Uerj para salvaguardar vidas diante de um cenário de crise no país

O país viu-se imerso numa crise política e humanitária, uma vez que o presidente desautorizava seus próprios ministros da saúde, que foram sendo trocados. Os noticiários revelavam uma disputa entre governadores e o presidente, com vistas à sucessão presidencial em 2022. E as vacinas, que já começavam a trazer paz a vários países do mundo, não eram prioridade do governo brasileiro.

O Rio de Janeiro também emergiu em crise política: o governador eleito sofreu *impeachment* acusado de corrupção na compra de insumos da área de saúde, assim como o secretário estadual de saúde, professor da Uerj e ex-diretor do Hospital Universitário.

Diante desse quadro, o atendimento às normas advindas das instituições ou órgãos superiores foram balizando as primeiras ações, que foram sendo discutidas, internamente. Tendo em conta, o Decreto do Governador nº 46.970, de 13 de março de 2020, baseou-se no direito à saúde (artigo 196 da Constituição Federal – CF), no atendimento no Sistema Único de Saúde – SUS (artigo 289 da Constituição Estadual), no Decreto no. 7.616/2011 sobre a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional – ESPIN – e a Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (OMS, 30 de janeiro de 2020). Divulgando que essas declarações de emergência foram dispostas no Regulamento Sanitário Internacional, promulgado pelo Decreto Federal no. 10.212, de 30 de janeiro de 2020. O referido Decreto (no. 46.970) dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (Covid-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, dando outras providências.

Observou-se que semanas se passaram para que, de fato, houvesse a divulgação da pandemia e a suspensão das atividades presenciais, no estado. No que tange à universidade. Tal iniciativa foi significativa para evitar a contaminação das quase 40.000 pessoas, entre alunos, servidores (docentes e técnicos-administrativos) e pessoal terceirizado, que presta serviços para a universidade.

O Decreto nº. 46.970 (13/03/2021) trazia a previsão do estabelecimento de procedimentos a serem adotados, em caso de suspeita de contaminação, em seu Art. 2º, acerca de pessoa com sintomas da Covid-19 e os protocolos a serem adotados. O Art. 3º do mesmo Decreto estabeleceu as atividades remotas com o uso das tecnologias:



O servidor público deverá exercer suas funções laborais, preferencialmente, fora das instalações físicas do órgão de lotação, em trabalho remoto - regime home office -, desde que observada a natureza da atividade, mediante a utilização de tecnologia de informação e de comunicação disponíveis.

E o Art. 4º determinou a suspensão das atividades, pelo prazo de 15 (quinze) dias, com o “objetivo de resguardar o interesse da coletividade na prevenção do contágio e no combate da propagação do coronavírus, (COVID-19)”. Naquele momento, não havia clareza do que estava por vir. A partir daquele Decreto, diversos outros foram expedidos, renovando esse prazo, até que se chegou à conclusão de que a vacinação seria a única possibilidade segura de circulação e convivência de pessoas, no campus da universidade. Em decorrência, a Reitoria emitiu nota de esclarecimento, no dia 14 de março de 2020:

A Universidade vem administrando a grave situação a partir das recomendações da Comissão de Acompanhamento da Progressão do Coronavírus no Âmbito da Uerj e das determinações das autoridades sanitárias e administrativas, de forma coordenada com várias instituições do Estado, como UFRJ, UENF e UEZO, que tomaram medidas semelhantes.

As reitorias das universidades públicas no estado se uniram para analisar a situação, conjuntamente. Embora cada instituição tenha tomado suas decisões, através de suas próprias estruturas organizacionais, o diálogo entre as instituições permitiu uma coesão sobre alguns pontos como a proteção à vida acima de tudo e a compra conjunta de *sim cards*⁸⁹, para permitir a conectividade das comunidades universitárias. Essa compra resolveu uma parte significativa do problema de conectividade de estudantes e servidores, mas o Rio de Janeiro tem um sério problema com a distribuição do sinal de internet, o que faz com que este não chegue a todos os seus espaços.

Cada universidade criou seus próprios mecanismos de gerenciamento da crise. As primeiras determinações da Comissão de Acompanhamento da Progressão do Coronavírus no Âmbito da Uerj foram homologadas pela Reitoria e divulgadas ainda no dia 13 de março de 2020 e versavam sobre cancelamento de viagens de docentes, alunos e técnicos-administrativos, suspensão de eventos; medidas de higiene; cuidado com a disseminação de *Fake News*; quarentena para aqueles que houvessem retornado

⁸⁹ O SIM Card consiste no popular Chip, comercializado pelas operadoras como entrada para os serviços de internet.

recentemente de viagens e cuidados com quem tivesse tido contato com casos confirmados, prováveis ou suspeitos da doença.

Nessa época, ainda pouco se sabia sobre o vírus e sua transmissibilidade. O Reitor Ricardo Lodi Ribeiro finalizou a nota de esclarecimento fazendo um apelo à comunidade uerjiana, quanto ao cuidado com a credibilidade e a disseminação de notícias inverídicas, para se evitar a propagação de pânico e frisou que “temos que nos manter coesos para a defesa da saúde de todos e para a preservação dos nossos compromissos com a população do RJ, razão de ser da nossa existência institucional”.

Por meio da Circular Reitoria nº 004 de 23 de março de 2020, enviada às direções dos Centros setoriais e das unidades da Uerj, a comunidade foi informada de que:

[...] no período em que estiver vigente a suspensão das atividades acadêmicas presenciais, definida pelo AEDA nº 13/2020 e suas eventuais prorrogações, não deverá haver a substituição de atividades acadêmicas dos atuais cursos presenciais de graduação, mestrado, doutorado, especialização e extensão, pela Educação à Distância.

Assim a modalidade de EAD somente poderá ser executada naqueles cursos onde ela já é efetuada, como nos cursos de graduação da UERJ aprovados no âmbito do consórcio CEDERJ, por exemplo.

Essa Circular nº. 004/2020, ratifica a resistência da universidade pelo ensino remoto, pois o documento, deixa transparecer a esperança de que a situação não perdurasse tanto e que a recomposição do calendário acadêmico seria praticada de forma presencial. A partir dessa orientação e de todas as ações que foram encaminhadas pela Pró-Reitoria de Graduação, especialmente pelo Departamento de Desenvolvimento Acadêmico e Projetos de Inovação – DAPI, o AVAUERJ e a *web* conferência da RNP⁹⁰ – Rede Nacional de Pesquisa e Ensino – se tornaram os lugares de encontro dos diversos cursos da universidade. Por meio dessa experiência, docentes, técnicos e estudantes foram conhecendo e explorando essas

⁹⁰ “Primeira rede de acesso à Internet no Brasil, a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) integra mais de 800 instituições de ensino e pesquisa no país, beneficiando a mais de 3,5 milhões de usuários. Em 2005, o então Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) lançou a **Nova RNP**. O objetivo é melhorar a infraestrutura de redes em níveis nacional, metropolitano e local (redes de *campus*); atender, com aplicações e serviços inovadores, as demandas de comunidades específicas (telemedicina, biodiversidade, astronomia etc.); e promover a capacitação de recursos humanos em tecnologias da informação e comunicação. O Programa Interministerial de Implantação e Manutenção da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa foi criado em outubro de 1999 com o objetivo de promover a implantação e manutenção da rede RNP”. Disponível em: <<https://memoria.rnp.br/rnp/>>. Acessado em: 04 abril 2021.

ferramentas e aprendendo a usá-las a serviço da interação e das aprendizagens colaborativas.

UERJ - A resistência à adoção das aulas remotas. Por quê?

As instituições de ensino superior gozam da opção de introduzir na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais superiores oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem “método não presencial” em até 20% da carga horária total do curso, desde a portaria MEC nº 2.253 de 2001. Essa norma veio sendo atualizada em diferentes momentos, mas destacamos que, a partir de 2018, com a portaria MEC nº 1.428, o limite chega a 40% não se aplicando essa ampliação apenas aos cursos de graduação presenciais da área de saúde e das engenharias. Em 2019, a portaria MEC nº 2.117 mantém o limite de 40% e exclui apenas o curso de Medicina. Desde a portaria MEC de 2001, destaca-se que o “método não presencial” deverá fazer uso de tecnologias da informação e comunicação. Em 2004, a portaria MEC nº 4.059, introduz atividades de tutoria, o que foi mantido nas posteriores.

Apesar dessas normativas, poucos cursos presenciais na Uerj oferecem disciplinas nesse modelo. Ainda assim, a universidade participa do consórcio CEDERJ, da Fundação CECIERJ, com vários cursos semipresenciais.

Antes de qualquer proposta interna organizada sobre ensino remoto na Uerj, a Associação de Docentes da universidade (ASDUERJ), já no dia 20 de março de 2020, assim se posicionou sobre a portaria do MEC que abria a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia de COVID-19, em nota em sua página:

Somos **totalmente contrários** à Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação, que prevê a substituição de aulas presenciais pelo ensino à distância por até 30 dias, prorrogáveis. Assim como somos contra qualquer proposta, em nível estadual ou local, que não contribua para superarmos da forma correta esse período tão difícil para todos (grifo nosso).

E assim argumentou:

As medidas unilaterais, que têm sido apresentadas poderão trazer prejuízos insanáveis, desorganizar o início do semestre letivo, expor os docentes e

técnicos, além de legitimar a modalidade do ensino à distância em detrimento do ensino presencial como defendem nossos atuais governantes.

Esses argumentos, ainda que não bem explicitados, evidenciam que o receio de que o ensino a distância reduza o espaço de trabalho dos professores ou esvazie a relação professor-aluno é bastante significativo, também no contexto universitário. Isso, mesmo numa universidade como a Uerj, que participa consistentemente do Consórcio CEDERJ de ensino EaD⁹¹ semipresencial com diversos cursos em diferentes cidades do estado do Rio de Janeiro, desde 2001, ao lado de quase todas as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. São muitos os docentes e técnicos que trabalham na estrutura desses cursos, mas, apesar dessa experiência, a resistência à adoção do ensino remoto no período da pandemia subsistiu por um bom intervalo de tempo. E isso pode indicar que as próprias ações da universidade no Consórcio são questionadas internamente e, portanto, que se faz necessário discuti-lo e avaliá-lo. Afinal, há muito o que indagar sobre as qualidades e limites da Educação a Distância e o sistema que vigora no referido consórcio, especialmente, no que se refere às relações de trabalho.

A ASDUERJ emitiu várias notas, realizou reuniões e assembleias, todas se opondo ao ensino remoto. No entanto, em 1º de julho, a associação divulgou um documento construído a partir da Nota Técnica GT COVID 19 - 11/2020, do Ministério Público do Trabalho, para a atuação do mesmo “na defesa da saúde e demais direitos fundamentais de professoras e professores quanto ao trabalho por meio de plataformas virtuais e/ou em *home office* durante o período da pandemia da doença infecciosa COVID-19.”

Neste documento, também disponível da página da associação e que foi referendado em plenárias e assembleia e apresentado à reitoria da universidade em 8 de julho, são elencadas uma série de garantias e direitos de docentes frente ao trabalho em *home office*. Entre as garantias: disponibilização de computadores, internet e criação de ambiente virtual institucionalizado planejado ou adaptado e eficiente; financiamento público dos instrumentos de trabalho; garantia “da livre manifestação do pensamento” no exercício da cátedra; respeito ao direito de imagem e à privacidade do corpo docente; garantia de

⁹¹ Conf. os conceitos de ensino híbrido, remoto e EaD, em *Educação e Tecnologias: experiências, desafios e perspectivas* 2, de Ferreira (Org.), Atena Editora, 2019. Disponível em <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/04/e-book-Educacao-e-tecnologias-experiencias-desafios-e-perspectivas-2-3.pdf>. Acessado: 03 out. 2021.

permanência exclusiva de docentes e de estudantes nas salas virtuais, assim como proibição de fotografar, gravar, registrar, compartilhar ou divulgar a imagem, a voz ou o conteúdo, sem autorização das/os envolvidas/os no processo; proteção de direitos autorais do(a) professor(a), contra divulgação ou reprodução, sem sua prévia autorização, do conteúdo do material produzido ou utilizado na atividade virtual.

Entre os direitos: irredutibilidade do salário; pagamento das remunerações em dia; períodos de capacitação, adaptação, preparação do material que será utilizado, atividades realizadas, avaliações das atividades, do rendimento dos estudantes, de modo a não permitir jornadas de trabalho excessivas; repouso legais, direito à desconexão e compatibilidade entre a vida familiar e profissional; direito de não assumir determinadas ações, caso não tenha tido acesso aos meios e instrumentos adequados, conforme posto neste acordo, evitando-se o assédio moral. Ainda assim, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uerj (CSEPE), no uso da competência que lhe atribui o parágrafo único do Artigo 11 do Estatuto da UERJ, aprovou o Período Acadêmico Emergencial (PAE), em 30 de julho de 2020, através da Deliberação nº 14/2020.

O Calendário Acadêmico de 2020.1 já estava em atraso e com o PAE passou a ser composto por 13 (treze) semanas, ofertando atividades remotas. Houve novo prazo de inscrições em disciplinas e as aulas do calendário emergencial para o período 2020.1 tiveram início em 14 de setembro e finalizaram em 12 de dezembro de 2020, com encerramento, após as avaliações finais, em 19 de dezembro de 2020.

Foi necessária uma grande organização institucional para oferecer as Atividades Letivas Emergenciais (ALE) por meios digitais. Docentes que já militavam no campo das mídias apontaram que em poucos dias aconteceram anos de evolução. Dois recursos foram fundamentais: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as salas (webconferência) da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Posteriormente, devido ao congestionamento, foram abertas outras opções de uso de plataformas. Nessa organização, foi constituído um Comitê Gestor de Formação Docente para dar suporte ao uso da mediação das tecnologias digitais em rede na universidade com foco no contexto de pandemia que criou um site com a disponibilização de cursos e tutoriais para toda a comunidade universitária, o *Em Redes UERJ* (<https://sites.google.com/view/emredesuерj/in%C3%ADcio?authuser=0>).

Vale ressaltar que várias medidas foram tomadas para atender às necessidades dos discentes, com ações normativas e de inclusão digital. Mas é preciso lembrar que o estado do Rio de Janeiro vive sob contingenciamento de seus recursos desde 2016 em virtude da grave crise financeira que abateu o estado e que gerou o Plano de Recuperação Fiscal (PRF) negociado com o governo federal, com base na Lei Complementar nº 159, de 19 de maio de 2017. Somado ao fato de a própria pandemia ter contribuído para uma série de contingenciamentos, de modo a atender prioritariamente a área de saúde⁹².

As medidas como o pagamento do auxílio emergencial no valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais)⁹³, em cota única aos alunos que já recebiam bolsa permanência e a aquisição de 12.000 (doze mil) pacotes de dados, destinados aos alunos cotistas e também aos alunos com renda familiar de até dois salários mínimos; refletem que a universidade se empenhou em favorecer a inclusão dos alunos. Para tal, durante o PAE, algumas medidas corroboraram para atenuar a adaptação ao novo modelo de ensino-aprendizagem, tais como o número mínimo de disciplinas exigido em cada semestre que foi reduzido e a Uerj oportunizou o trancamento especial, para os impossibilitados em dar continuidade ao curso, durante a pandemia, não computando esse prazo na integralização do curso.

A Uerj construiu e mantém uma página para acompanhamento de informações e assuntos ligados ao coronavírus, < [Coronavírus COVID-19 - A Uerj criou uma comissão para definir protocolos de ação em relação ao coronavírus.](#)>, onde alunos, servidores e sociedade em geral podem se instruir e participar de campanhas voltadas para a conscientização do momento pandêmico. Há informes, publicações, vídeos, *podcasts*, *GIFs*, campanhas: Uerj contra a Covid-19; Fique em casa; HUPE e PPC⁹⁴ (doações para abertura de novos leitos); Banco de sangue; Álcool 70% (para doação); Reedite-se!

⁹² Sabemos que, mesmo em meio a uma crise sanitária como esta, em que centenas de milhares de vidas seriam ceifadas, ainda houve casos de improbidade e corrupção que culminaram no *impeachment* do governador e na prisão inclusive do seu primeiro secretário de saúde, um docente da Uerj.

⁹³ Antes do fechamento desta edição, a reitoria da universidade anunciou por meio do AEDA 22/2021 mais um valor de R\$ 600,00 de auxílio digital para os estudantes da educação superior e educação básica da Uerj. Anunciou também o AEDA 23/2021 para auxílio digital a docentes e técnicos no valor de R\$ 1.500,00. Ambos os auxílios foram pagos no mês de julho.

⁹⁴ HUPE = Hospital Universitário Pedro Ernesto e PPC = Policlínica Piquet Carneiro, ambos da Uerj.

Análise dos resultados

Fez-se necessário colher diversas experiências e avaliações de estudantes e docentes envolvidos com o Período Acadêmico Emergencial, na Uerj, para conjecturar sobre a adoção do ensino remoto. Considerando a pandemia e o isolamento social a que todos estavam submetidos, foi preciso fazer uso de uma técnica adequada a esse contexto. Para tal, optou-se pela pesquisa *Survey*, que visa

a aquisição de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um grupo de pessoas selecionadas (público visado), por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente o questionário. Ou seja, tem como objetivo fazer descrições quantitativas acerca de uma população através de um instrumento predefinido (SILVA, LÓS E LÓS, 2011, p. 3).

Os formulários *Google* vinham se popularizando para esse tipo de levantamento de dados. Segundo Silva, Lós e Lós (2011), o *Google Docs* é uma ferramenta da *Web 2.0* que

Surgiu em 2006, através da unificação de dois serviços, o de processamento de textos e de planilhas. Podemos defini-la atualmente como o conjunto de serviços online capazes de processar textos, planilhas, apresentações, desenhos e formulários de forma colaborativa e gratuita, isto é, vários usuários podem estar participando ativamente do processo de criação e edição de tais documentos (p. 5).

A *Web 2.0* é um termo que se difundiu, a partir de 2004, por criar interfaces amigáveis possibilitando aos usuários da internet uma participação mais ativa, em que se movimentam para além do papel de espectadores e sim, para o de participantes ativos no processo de produção de conteúdos. Nesse contexto, optou-se pela elaboração de um questionário on-line auto aplicado, disponibilizado na plataforma *Google Forms*, no período de 10 a 17 de abril de 2021.

Foram recebidas 164 respostas, assim distribuídas pelos seguintes segmentos da comunidade universitária: 93 estudantes de graduação, 53 estudantes de pós-graduação e 21 docentes. Os sujeitos que atenderam a nossa solicitação se distribuíram entre cursos de graduação e pós-graduação das áreas declaradas de Estatística, Ciências Biológicas, Geografia, História, Direito, Artes Visuais e Química, que colaboraram com 1% das respostas cada. As áreas de Serviço Social, Relações Internacionais, Engenharia Ambiental contribuíram com cerca de 2 % das respostas cada. Cerca de 3% dos respondentes foram de

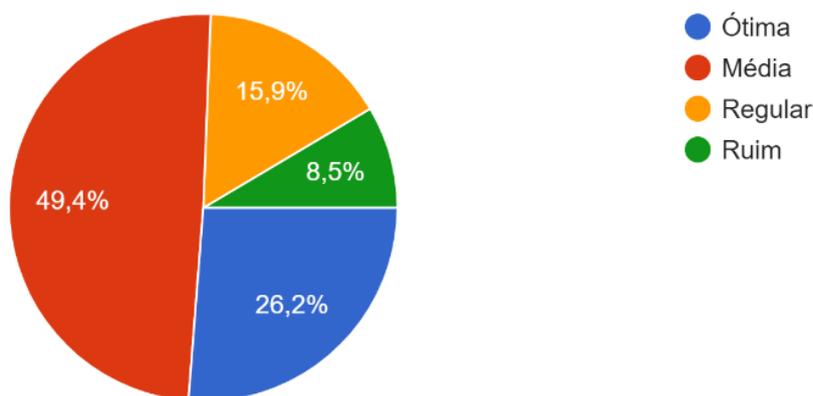
Matemática, 4% de Meio Ambiente, Psicologia e Nutrição respectivamente. 6% foram de Ensino. 20% de Comunicação Social. 46% de Pedagogia/Educação.

Indagou-se, indistintamente, estudantes e docentes sobre sua adaptação ao ensino remoto: 14 consideraram sua adaptação ruim, 26 consideraram regular, 43 acharam ótima e 81 (a maioria) avaliaram como média. É evidente, por esses indicadores, que a ampla maioria se adaptou condizentemente ao ensino remoto, mas, quando se trata de educação e, em especial, pública, os 14 sujeitos que consideraram sua adaptação ruim merecem a atenção de todos – docentes e gestão universitária (Fig. 4).

Figura 4: Adaptação ao ensino remoto

Como considera a sua adaptação ao ensino remoto:

164 respostas



Fonte: arquivo pessoal.

É interessante observar que 42 sujeitos responderam que não eram familiarizados anteriormente com o uso de tecnologias digitais necessárias às aulas remotas, um número significativamente maior que o número de pessoas que consideraram sua adaptação ruim ao ensino remoto (14). Isso demonstra que, mesmo pessoas sem nenhuma familiaridade com esses recursos, conseguiram ampliar suas habilidades. E 62 pessoas já tinham uma familiaridade parcial e 60 consideraram que já tinham realmente familiaridade com esses recursos.

Diante da questão “Qual a sua avaliação do processo de integração/empatia entre alunos e professores das turmas durante o ensino remoto?”, constatou-se que, diante da

“irrupção de uma pandemia” que “não se compaginava” (SANTOS, 2021, p. 25) com o rumo esperado, mudanças drásticas ocorreram no enfrentamento de uma nova modalidade de ensino, com 125 sujeitos, entre docentes e discentes com boa ou excelente integração durante o ensino remoto e 39 com uma integração ruim ou regular, do total de respondentes. O quantitativo de $\frac{3}{4}$ traduz quão promissor tem sido o desempenho de professores e alunos, para dar continuidade às atividades acadêmicas.

Uma das práticas fruto do desdobramento do processo de integração foi a adoção de avaliações formais adaptadas para ensino remoto, considerando-se o momento pandêmico. Com o questionamento “Houve adaptação das avaliações das disciplinas para o ensino remoto?”, percebeu-se que, em muitos casos, a avaliação foi elaborada com a utilização de formulários digitais, visando aumentar o engajamento e a participação, e diminuir o impacto do processo avaliativo nos alunos. Hartmann (2020)⁹⁵ aponta que há diversas inseguranças que corroboram para um constante desassossego, durante o momento da crise sanitária que estamos enfrentando. Como resultado do questionamento se houve adaptação das avaliações das disciplinas para o ensino remoto, 91 sujeitos consideraram que sim, 62 perceberam que a adaptação se deu em parte e 11 sujeitos disseram que não, tendo os docentes mantido a mesma estratégia de avaliação do ensino presencial.

Perguntados se durante a realização das avaliações houve a necessidade de negociação entre docentes e discentes, 63 sujeitos declararam que houve e 57 que tal prática ocorreu, às vezes. E 44 sujeitos disseram que não houve. Dentre os alunos que responderam afirmativamente, pontuaram como se deram essas negociações. A saber: 68% dos sujeitos declararam que houve tolerância quanto aos prazos de entrega das atividades e das avaliações. O percentual de 46,7% representa os que disseram que as negociações ocorreram quanto ao ajuste do horário das aulas, para cada turma. Afirmaram ter ocorrido a flexibilização da duração das aulas on-line, 41,8%. A porcentagem de 30,3% dos alunos mencionou flexibilização quanto à manutenção ou não do vídeo aberto durante as aulas remotas. E 29,5% dos sujeitos citaram que as negociações ocorreram quanto à participação integral nas aulas remotas (assiduidade); 23,8% pontuaram a apresentação de seminários

⁹⁵ Paula Benevenuto Hartmann, Psiquiatra pela UFF Graduação em Medicina pela UFF, Agência de Notícias São Joaquim Online. Disponível em: <<https://saojoaquimonline.com.br/saude/2020/10/17/coronofobia-o-impacto-da-pandemia-de-covid-19-na-saude-mental/>>. Acessado em: 04 abril 2021.

on-line; 18,9% citaram a avaliação coletiva e 13,1% declararam a adoção da autoavaliação. Nota-se que as negociações foram diversificadas, buscando a continuidade do aluno na evolução da sua formação e na integralização do curso.

Em relação ao desempenho dos discentes nas avaliações durante o ensino remoto, 56% dos docentes consideraram que houve uma piora dos resultados, enquanto 40% declararam que o desempenho dos alunos foi normal e 4% dos docentes consideraram que os alunos tiveram um desempenho melhor em comparação à modalidade presencial. Certamente, tal resultado deveu-se à alteração da modalidade de ensino, em meio ao processo de estudo, ainda que 50% dos professores tenham declarado que buscaram manter um equilíbrio entre as atividades síncronas e assíncronas.

Em certa dissonância com o resultado anterior, na Figura 11, quando perguntados sobre o seu desempenho frente ao ensino remoto, 89% dos discentes declararam ter obtido um desempenho esperado e 14 alunos disseram que o desempenho alcançado foi ainda melhor durante o ensino remoto. No entanto, um número considerável, ou seja, 43 discentes reconheceram que houve declínio em seu rendimento durante o ensino remoto. Observou-se durante a pesquisa que os alunos e os professores vivenciaram o enfrentamento de diversas circunstâncias inesperadas, oriundas do avanço da pandemia. Para ilustrar, mais de 100 sujeitos declararam ter enfrentado problemas de: estresse, ansiedade, medo, luto e impaciência durante o período pandêmico. Acredita-se que tais embates tenham corroborado para os resultados de diminuição do desempenho no ensino remoto.

Na pergunta seguinte, buscou-se analisar se os alunos e professores concordavam ou não com a adoção do ensino remoto pela universidade visando, sobretudo, a integralização do curso no tempo previsto. A resposta de concordância foi bastante significativa com 150 declarações de apoio à adoção do ensino remoto e apenas 14 sujeitos expuseram discordância do uso das tecnologias digitais e adesão ao ensino remoto, considerando que a Uerj deveria permanecer com as suas atividades acadêmicas suspensas, aguardando o controle da pandemia e o retorno das atividades presenciais.

Negociações entre docentes e discentes na dinâmica atípica – humanização de práticas de graduação e pós-graduação na Uerj

O mestre Freire nos ensinou que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (2013, p.29). Esse ensinamento sobre ‘ensinar e pesquisar’, sobre busca e indagação se aplica a todos os contextos possíveis, mas no contexto pandêmico ganha características ainda mais marcantes. E esse papel dos educadores de indagar, buscar, pesquisar e ensinar reprocurando, quando a relação educadores-e-educandos perde seu *lócus*, a sala de aula, a presença corpórea, a escuta e a observação direta, exigiu lidar com ferramentas que buscassem propiciar aprendizados de outras formas e com outros modelos de interação.

De modo geral, é possível dizer que, dado o contexto, os sujeitos da pesquisa avaliam a experiência positivamente. Está sendo feito o possível frente ao necessário. E procurando esquadrihar a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de uma forma solidária e de “escuta” amorosa, que a última questão do formulário teve um formato distinto das demais. A proposta foi: “Aqui, A PALAVRA É SUA! Escreva livremente aquilo que achar mais relevante para avaliar sua experiência com o ensino remoto no Período Acadêmico Emergencial na UERJ, até aqui. Queremos "ouvir" você!”

Como esperado, a variedade das respostas evidenciou como o ensino remoto, em meio ao isolamento social causado pela pandemia, transformou-se em experiências singulares e aparentemente contraditórias. Para tal percepção, seguem fragmentos de alguns dos depoimentos:

Eu sou caloura, comecei na Uerj nesse período emergencial, então, não posso avaliar um antes e depois comparando a aula presencial na faculdade com a remota. Porém, se tratando dos meus professores, tudo está ocorrendo bem. Eles estão sempre dispostos e tirando as dúvidas dos alunos. Eu sempre tive dificuldade de aprender sozinha, e sendo sincera, estudar nesse período emergencial é basicamente estudar sozinha. No início tive certa dificuldade com a plataforma, mas foi só questão de tempo para a adaptação. O que torna ruim é que na minha casa não existe um lugar calmo e tranquilo para estudar, nem uma internet boa ou meios tecnológicos, o que só dificulta mais o aprendizado. Sem mais comentários, só espero que a vacina chegue logo para poder finalmente pisar na faculdade do meu coração (Participante A).

Me senti muito bem vinda e acolhida por todos (Participante B).

Um ponto positivo do ensino remoto na Uerj que eu espero que continue mesmo depois da retomada das atividades presenciais é o uso do AVA, percebi que a comunicação entre profs e alunos melhorou muito com esse recurso, bem como a organização das disciplinas [...] (Participante C).

O ensino remoto foi bom. Pois eu tive o tempo que eu perdia no ônibus pra estudar, isso foi maravilhoso, porém sinto muita falta das aulas presenciais (Participante D).

No início foi um pouco difícil se atualizar com remotas, porém vejo que os professores e colegas de turma por sua vez tentaram auxiliar para melhor alcançar os desafios desses tempos difíceis. Eu agradeço por ter esse recurso é não atrasar ou perder tanto caso essas aulas não tivesse (sic) acontecido (Participante E).

Em 2020 fiquei muito perdida em relação as aulas remotas, porém acabei acostumando e agora em 2021 me sinto bem mais familiarizada com a plataforma e os métodos de avaliação (Participante F).

Percebem-se positivities na função de acolhimento aos estudantes, no uso do AVA, que poderá permanecer no retorno ao ensino presencial, apoiando a organização dos materiais e a comunicação com pares e docentes. Positiva também é a economia do tempo que costuma ser gasto com o trânsito. Positiva ainda foi a conduta de apoio por parte de docentes e estudantes, “dando o seu melhor” em prol de cada um e de todos. Há até quem descubra as maravilhas da Educação a Distância e deseje permanecer nela até o fim do curso. E, o mais importante: o ensino remoto é confirmado como a alternativa para não atrasar o curso, nem se expor à contaminação, arriscando a saúde e a vida.

Mas não só de positivities vive o PAE e, evidentemente, também houve críticas, embora em número bem menor. A seguir, alguns trechos para exemplificar:

Poucas aulas ou quando tem aula é muito corrida, pressa excessiva dos professores de terminarem a aula. Excesso de textos, vídeos e trabalhos para serem feitos, aplicação de provas, cobrar presença nas aulas nesse momento é surreal. Está tudo errado e só vai melhorar quando o ensino presencial voltar, os professores não aprenderam como serem bons profissionais no ensino remoto (Participante G).

Percebo que durante o ensino remoto perdemos a riqueza da interação entre aulas, nos corredores, com outros profs e estudantes (Participante H).

Infelizmente no ensino remoto a relação com a universidade se torna mais objetiva e pontual e por tanto as interações extraclasse que são tão importantes para a vida acadêmica são empobrecidas (Participante I).

Eu estou tão perdida que não sei o que falar (Participante J).

Poucas aulas síncronas, pressa em terminá-las, excessos no uso do AVA, nos instrumentos de avaliação, excesso de objetividade no trato via mídias, empobrecendo as

interações extraclasse: esses são os maiores alvos das críticas. A sensação de estar *perdida* também aparece como algo fruto da impessoalidade da relação mediada pela tecnologia, assim como da dificuldade em gerenciar seus estudos sozinho(a).

Cabe destacar um depoimento que diz *“Obrigado por nos ouvir. A Universidade deveria ter essa iniciativa mais ampliada. Parabéns às autoras da pesquisa pela sensibilidade e empatia. Abraço.”* Este expressa um elogio ao interesse das autoras pelo tema de pesquisa e, em especial, pelo desejo de ouvi-los(as), mas também uma crítica às instâncias de gestão da Universidade, que tardaram abrir essa escuta.

Conclusões

“ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”
(FREIRE, 1987, p. 52)

O fato da dinâmica das aulas do ensino presencial da Uerj terem sido alteradas para encontros virtuais, em um novo ambiente de aprendizagem que garantisse o distanciamento físico, mas que almejasse a proximidade através dos recursos digitais, exigiu dos sujeitos envolvidos novas e rápidas aprendizagens acerca do mundo virtual e das novas tecnologias digitais; um notório empenho pela superação em aprender tão rápido a fazer uso da autonomia e da disciplina específicas requeridas por essa estratégia de ensino.

Nesse processo de domínio do mundo digital, houve grande esforço de se reinventar, ao passo que mudanças no planejamento, na execução e nas estratégias foram imprescindíveis, sem negligenciar a qualidade das aulas e a adoção de um trabalho humanizado, que cuidasse para não deixar ninguém de fora desse novo contexto.

Ao passo que esses novos papéis foram se estabelecendo, houve uma transformação no *modus operandi*, tanto por parte dos docentes, quanto dos discentes e também da estrutura de suporte da universidade. No entanto, o mais importante foi a busca pela manutenção da conexão entre esses sujeitos, para que a formação pública e de qualidade mantivesse a sua humanidade.

Para tal, inúmeros movimentos de negociações e concessões ocorreram para que os desafios fossem sendo superados e as adaptações necessárias realizadas, em tão curto

período de tempo, porque a nova rotina mostrou-se bastante desafiadora e, na certeza da importância em se *lutar para vencer*, que alunos e professores seguem superando obstáculos em meio a computadores, *laptops*, *tablets* ou *smartphones*, aliados às suas conectividades, priorizando a preservação das habilidades socioemocionais.

A UERJ possui, em sua trajetória histórica de luta, a palavra RESISTE! Cerne de uma implacável luta pela manutenção da instituição de ensino superior público e democrático. E mais uma vez, diante dos desafios, veio a consagrar a qualidade e o empenho de seu corpo de docentes e de discentes que a elegeram, para ali construir seu futuro como cidadãos, capazes de fazer a diferença na sociedade, através de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O coronavírus representa o pior inimigo da humanidade surgido no século XXI. E diante da distopia que possa causar na humanidade, Boaventura (2021, p. 38) propõe uma “metáfora do vírus como pedagogo”, quando o vírus assume o papel de um pedagogo cruel porque “não perde tempo explicando as razões do seu agir e simplesmente age”. Pontua ainda que, através da pandemia pode-se refletir acontecimentos do passado e também questões do futuro que se fazem prementes, destacando a urgência em se repensar a conexão entre a humanidade e o planeta.

Para Harari (2020), as decisões que os cidadãos e os governos tomarem durante a crise pandêmica “moldarão o mundo por muitos anos” (p.15), pois “da perspectiva do vírus, somos todos iguais” (p. 44). O que significa que, por se tratar de uma crise global, o empenho em contornar a situação deve ser também coletivo e solidário. Esforços entre as nações, no campo da produção do conhecimento e da pesquisa, compartilhados e voltados para a saúde do planeta, consistem em ação imprescindível.

Em meio a todo esse contexto, a adoção do ensino remoto pela UERJ foi uma difícil tomada de decisão, por sua trajetória inabalável em defesa do ensino público, democrático e de qualidade, em seus 08 *campus*, com seus quase 40 mil sujeitos epistêmicos que se empenham na construção de uma sociedade melhor e mais justa, sem se deixar levar pelo etnocentrismo digital.

Ainda assim, houve a necessidade de se reformular, em breve espaço de tempo, com efetiva organização, planejamento, acessibilidade, inclusão, adaptações e negociações que foram necessárias, para construir algo novo, com presteza e qualidade, e com a prospecção

de um futuro novo, adaptável, esperançoso, que a comunidade da Uerj tem se empenhado em construir, através do ensino, da extensão, da inovação e da pesquisa contínua.

Dito isso, a Uerj reafirma o seu protagonismo histórico prezando, sobretudo, pela integridade de seus alunos e servidores, aderindo ao ensino remoto, empoderando-se das novas tecnologias e dos novos saberes, dando início aos seus trâmites burocráticos igualmente de forma on-line, ou seja, reinventando-se.

Referências

ASDUERJ. **Nota da Asduerj à Comunidade da UERJ. 20 de março de 2020.** Disponível em: <http://asduerj.org/v7/nota-da-asduerj-a-comunidade-da-uerj/>.

ASDUERJ. **Garantias e direitos dos docentes na situação de “ensino remoto emergencial”.** 8 de julho de 2020. Disponível em: <http://asduerj.org/v7/garantias-e-direitos-dos-docentes-na-situacao-de-ensino-remoto-emergencial/>

BRASIL. MEC. **Portaria MEC nº 2.253 de 2001.** Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>.

BRASIL. MEC. **Portaria MEC nº 4.059 de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>.

BRASIL. MEC. **Portaria MEC nº 1.428 de 2018.** Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251.

BRASIL. MEC. **Portaria MEC nº 2.117 de 2019.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>

FERREIRA, G. R. (Org.). **Educação e tecnologias** [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 2. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

HARARI, Y.I N.. **Notas sobre a pandemia:** e breve lições para o mundo pós-coronavírus (artigos e entrevistas). São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020.

RIO DE JANEIRO. **DECRETO Nº 46.993 DE 25 DE MARÇO DE 2020.** Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMzg%2C>.



SANTOS, B. de S.. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, B. de S.. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

SILVA, A. F. da; LÓS, Dayvid Evandro da Silva; LÓS, Djalma Rodolfo da Silva. Web 2.0 e Pesquisa: Um Estudo do Google Docs em Métodos Quantitativos In: **Renote - Novas Tecnologias na Educação**, vol. 9, nº 2, p. 1-10, dez. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/25141/14626>

UERJ, CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (Rio de Janeiro). **Deliberação nº 09/2020**, de 18 de junho de 2020. Cria normas temporárias para os programas de pós-graduação em tempos de pandemia de COVID-19. [S. l.], 18 jun. 2021.

UERJ, CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (Rio de Janeiro). **Deliberação nº 14/2020**, de 30 de julho de 2020. Dispõe sobre a criação de normas para o planejamento e a execução de Períodos Acadêmicos Emergenciais (PAE), critérios para a oferta e realização de componentes curriculares de ensino e aprendizagem, altera o Calendário Acadêmico 2020.1 e dá outras providências temporárias para os programas de Pós-graduação em tempos de pandemia de COVID-19. [S. l.], 30 jul. 2020.

Data do envio: 07/09/2021.

Data do aceite: 03/11/2021.



**O ENSINO DESDE CASA:
EXCLUSÕES E ALTERIDADES EM CONTEXTO, UMA AUTOETNOGRAFIA**

**LA DOCENCIA DESDE CASA:
EXCLUSIONES Y ALTERIDADES EN CONTEXTO, UNA AUTOETNOGRAFÍA**

**TEACHING FROM HOME:
EXCLUSIONS AND ALTERITIES IN CONTEXT, A AUTOETHNOGRAPHY**

Nicanor Rebolledo Recendiz⁹⁶
María del Pilar Miguez Fernandez⁹⁷

Resumo

A quase um ano de trabalho a distância na Universidade Nacional Pedagógica (UPN), em seu campus Ajusco na Cidade do México e, em particular com alunos indígenas, parece-nos importante refletir sobre questões que saltam a vista de nosso trabalho como professores neste período de “emergência sanitária” desenvolvida em casa: 1) a transição das aulas presenciais para as aulas em casa teve um impacto transcendental nas atividades acadêmicas; 2) a complexa adaptação pedagógica ao migrar das aulas presenciais para as a distância com novas ferramentas tecnológicas, processo que evidencia a inércia dos sistemas formais de ensino (cumprir os conteúdos do curso, avaliar a aprendizagem e cumprir os objetivos do currículo); e 3) refletir sobre o sentimento contraditório gerado pelo sentimento de perda do espaço escolar e o reconhecimento de que a escola pouco avançou em direção a formas de ensino desescolarizadas. As reflexões aqui apresentadas não podem omitir as situações que levaram à suspensão temporária ou ao abandono dos estudos, ou a um maior esforço de permanência na escola, por parte dos nossos alunos.

Palavras-chave: Docência a distância. Educação indígenas. Exclusão. Aula virtual.

Abstract

Almost a year of distance work at the National Pedagogical University (UPN), on its campus of Ajusco, in Mexico City and in particular with indigenous students, it seems important to us to reflect on questions that jump in view of our work as teachers during this period of "health emergency" developed from home: 1) the transition from face-to-face classes to classes from home and how the digital network has had a transcendental impact on

⁹⁶ Doctor en Antropología Social, profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional-México, profesor en la Licenciatura en Educación Indígena, la Maestría en Desarrollo Educativo y en los Doctorados de Educación y Educación y Diversidad, adscrito al Área Diversidad e Interculturalidad. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Correo: nrebolle@upn.mx, <https://orcid.org/0000-0003-0024-7727>

⁹⁷ Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana, profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional - México, profesora en la Licenciatura en Educación Indígena y en la Maestría en Desarrollo Educativo, adscrita al Área Académica Diversidad e Interculturalidad. Correo: miguez@g.upn.mx <https://orcid.org/0000-0001-8529-6338>

academic activities; 2) the complex pedagogical adaptation when migrating from face-to-face classes to distance classes with new technological tools, a process that highlights the inertia of formal teaching systems (complying with the course contents, evaluating learning and meeting the objectives of the resume); and 3) reflect on the contradictory feeling generated by the feeling of loss of school space and the recognition that the school had made little progress towards unschooling forms of teaching. The reflections presented here cannot omit the situations that led to the temporary suspension or the abandonment of studies, or to a greater effort to remain in school, on the part of our students.

Keywords: Distance teaching. Indigenous education. Digital exclusion. Virtual class.

Resumen

A casi un año de trabajo a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en su campus de Ajusco de la Ciudad de México, y en particular con estudiantes indígenas, nos parece importante reflexionar sobre cuestiones que saltan a la vista en nuestra tarea como docentes durante este periodo de “emergencia sanitaria” desarrollada desde casa: 1) el tránsito de clases presenciales a clases desde casa y cómo la red digital ha tenido un impacto trascendental en las actividades académicas; 2) la compleja adaptación pedagógica al migrar de clases presenciales a clases a distancia con nuevas herramientas tecnológicas, proceso que pone en evidencia la inercia de los sistemas formales de enseñanza (cumplir con los contenidos del curso, evaluar el aprendizaje y cumplir con los objetivos del *currículum*); y 3) reflexionar sobre el sentimiento contradictorio que nos genera la sensación de pérdida del espacio escolar y el reconocimiento de que la escuela poco había avanzado hacia las formas desescolarizadas de enseñanza. Las reflexiones que aquí se presentan no pueden omitir las situaciones que llevaron a la suspensión temporal o al abandono de estudios, o a un mayor esfuerzo por permanecer en la escuela, por parte de nuestros alumnos(as).

Palabras clave: Docencia a distancia. Educación indígena. Exclusión digital. Aula virtual.

Introducción

Durante la emergencia sanitaria del Covid 19 y el confinamiento declarado para enfrentar la pandemia, la red digital ha tenido un impacto importante en nuestras formas de trabajo como docentes, incluso ha modificado nuestras propias vidas. La autoetnografía considerada una herramienta de investigación cualitativa nos ha permitido narrar en primera persona algunas de las “instantáneas” que en ocasiones sirven para mostrar los sobresaltos producidos en nosotros la tragedia causada por la pandemia y cómo nuestro trabajo habitual en aula se ha visto trastocado, sin ningún cuestionamiento al sometimiento que nos hiciera reflexionar sobre posibles sus efectos.

Trabajar y transmitir conocimientos desde casa revela varios fenómenos, algunos preexistentes (rutinarios y con cambios notables) y otros inéditos (que nos colocan en la completa incertidumbre), pero que se manifiestan en este momento de un modo nunca imaginado. La desigualdad en el acceso de los estudiantes a la red digital es uno de tales fenómenos que jamás pensamos pudiera expresarse de esa manera tan brutal y llegara a afectarnos tanto, sobre todo para quienes estamos involucrados con la formación de jóvenes indígenas. Nos referimos al difícil tránsito de la docencia en el salón de clase a la docencia a distancia mediada por herramientas digitales, de un fenómeno que expresa, críticamente, entre otras cosas, la crisis de hegemonía de la escuela y la docencia en el salón de clase como lugar privilegiado de escolarización.

En este trabajo nos centraremos en el análisis de las actividades académicas durante la pandemia de Covid 19, desde el 28 de febrero que se declara oficialmente iniciada la fase 1 de la cuarentena⁹⁸ hasta la actualidad, no de la institución como un todo, de sus objetivos y las particularidades de cada uno de los programas. Nos referimos a las nuevas desigualdades que genera la pandemia en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena y el difícil tránsito del trabajo presencial al trabajo virtual desde casa, así como también nos proponemos reflexionar sobre el sentimiento contradictorio que nos genera, por un lado, la sensación de pérdida del espacio escolar (el lugar de socialización, intercambio y producción del conocimiento) y, por otro lado, el reconocimiento de que la escuela poco había avanzado hacia las formas desescolarizadas de enseñanza.

La autoetnografía

Hemos adoptado la autoetnografía como método de investigación, tanto para documentar aspectos autobiográficos de nuestra experiencia personal durante la pandemia, así como para registrar las expresiones de nuestra propia experiencia como docentes durante este periodo de trabajo en casa. Independiente de su uso generalizado en la investigación cualitativa, la autoetnografía es una alternativa que nos permite documentar los aspectos enriquecidos de la experiencia social generada por el confinamiento, así como también registrar, sistematizar, analizar y reflexionar sobre nuestra propia práctica

⁹⁸ El 28 de febrero el gobierno de la República, informa a través de las autoridades de salud el primer portador de contagio del coronavirus, una persona de 35 años de edad residente de la capital del país que viajó a Italia un par de semanas antes y tuvo en contacto directo con personas sospechosas de virus.

pedagógica⁹⁹. La misma situación de confinamiento influye en la perspectiva metodológica adoptada.

Como autoetnógrafos y docentes, en confinamiento y trabajando desde casa durante casi un año, exploramos diversos ángulos de nuestra propia experiencia docente, así como también indagamos desde los diversos espacios académicos en los cuales participamos mediante la red digital, que regulan y mantienen activa la vida institucional de la universidad, el efecto de trabajar en casa. Es indudable que nuestra experiencia como docentes esta saturada de anécdotas y al mismo tiempo revela diversas formas de afrontar impericias en el manejo de las plataformas digitales. Estas experiencias son reveladoras y merecen ser puestas de relieve en este breve sumario autoetnográfico.

La autoetnografía es considerada una herramienta de investigación cualitativa que tiene por objeto investigar desde la experiencia personal, fenómenos culturales, sociales, políticos y educativos (tradicionalmente abordados por la etnografía), así como también nos permite representar la alteridad cultural, desde la experiencia personal. Con la autoetnografía documentamos aspectos autobiográficos, pero también registramos actividades en calidad de investigadores de nuestra propia práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, la autoetnografía se utiliza como método, proceso y producto (ELLIS, C., ADAMS, T., y BOCHNER, A., 2019, pp. 21-24). Como método, porque “combina características de la autobiografía y la etnografía”. Como proceso, porque como investigadores consideramos las formas que experimentan “otros “ en su vida cotidiana (para lidiar con la pandemia) y “deben utilizar la experiencia personal para ilustrar facetas de una experiencia cultural” (opinar sobre la vida de los otros). Como producto, porque “buscan producir descripciones densas, estéticas y evocativas de experiencias personales e interpersonales” (un texto etnográfico basado en la experiencia personal y la situación de desconcierto causado por la pandemia).

El cambio y continuidad

⁹⁹ Según ELLIS, C., ADAMS, T., y BOCHNER, A. (2019, p.18) los posmodernos (se refieren a los etnógrafos) “introdujeron nuevas y abundantes oportunidades para transformar las ciencias sociales, con el fin de replantear sus objetivos y las formas de hacer investigación”.

El escenario principal de la autoetnografía es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una institución desconcentrada del gobierno federal creada por decreto presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de agosto de 1978¹⁰⁰. Trabaja con 19 Licenciaturas, 10 maestrías y 6 doctorados, en diversos campos de la educación. Cuenta con 70 Unidades UPN (campus), 208 Subsedes (subcampus) y las tres universidades pedagógicas descentralizadas, que se encuentran a lo largo y ancho del país, atienden a más de 56 mil alumnos a través de una oferta educativa que incluye licenciaturas y posgrados, con modalidades escolarizadas y a distancia, con especialidad en las ciencias de la educación y la pedagogía. Cabe informar que durante la pandemia fueron sometidos a evaluación y aprobados recientemente para su ingreso al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT): la Maestría en Enseñanza de las Matemáticas en el Nivel Medio Superior de la Unidad 201 de Oaxaca y los Doctorados en Políticas de los Procesos Socioeducativos y Educación y Diversidad en la Unidad Ajusco de la Ciudad de México.

El cambio y continuidad es una de las características de este contexto durante este período trágico para la institución causada por la pandemia del Covid 19. Significa que pese a abandonar las actividades presenciales para adoptar nuevas formas de trabajo a distancia, la universidad continuó funcionando, pero con cambios drásticos a nivel de la toma de decisiones respecto de la materia de trabajo y continuidades recurrentes en la gestión y la docencia. Efectivamente, la interrupción de las actividades académicas presenciales modificó significativamente nuestras formas de trabajo como docentes al adoptar repentinamente nuevos métodos y estrategias de trabajo, pero continuamos trabajando a distancia con la misma pedagogía de clases frente a grupo y apegados al mismo sistema de evaluación, que otorga alto valor a la asistencia y la participación en clase. Ciertamente, la institución reorganizó la vida académica a través de una serie de disposiciones a fin de cumplir con el ciclo escolar y con los objetivos académicos: dispuso medios a distancia, en la plataforma Moodle y en otras plataformas (como google Teams, Meet, Zoom) que comenzamos a usar la mayoría de los profesores(as), por iniciativa propia para cumplir con las metas del semestre. No obstante, tales disposiciones, si bien remediaron la situación y pudimos concluir el semestre con altibajos, dejaron muchos vacíos y asuntos sin atender. Por

¹⁰⁰ Ver Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional en: upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=15:decreto-de-creación



ejemplo, la vida colegiada perdió vitalidad y ganaron terreno las decisiones unipersonales de los coordinadores académicos y directivos.

Hay que hacer notar que la univesidad venía experimentando un cambio político importante a partir de 2019, con la nueva rectoría y la política de transformación que ha venido instaurando el Congreso Nacional Universitario (CNU). El trabajo a distancia agregó a este proceso de transformación nuevos elementos técnicos y políticos que le imprimieron varios desafíos a nuestras discusiones internas. Los elementos técnicos tienen que ver con la logística del CNU y la preparación de la plataforma de trabajo a distancia en la red: una red digital que ha venido articulando la participación horizontal de académicos, estudiantes y trabajadores no docentes, a través de una forma de democracia participativa, con participación universal progresiva en los niveles local, regional y nacional, con todas las voces¹⁰¹. Los elementos políticos se relacionan con el rejuego político que ha generado el proceso de deliberación y la disputa por los espacios de representación dentro del Consejo Académico, así como el control político en la orientación del CNU. El proceso político que desencadena el CNU es muy rico desde el punto de vista autoetnográfico y nos ofrece múltiples ángulos de análisis, pero por el espacio no será posible detenerse en ellos.

Los tiempos del CNU se vieron ampliados por la pandemia en 2020, además en el mes de febrero de ese año (desde el punto de vista político-sindical y académico), el Sindicato de Trabajadores(as) Administrativos de la UPN de Ajusco, D-III-47, anuncia su acuerdo de asamblea del 15 de febrero, la realización de un “paro de 12 horas” el día 18 de febrero, y que durante el paro se estarían realizando actividades académicas y administrativas. Demandan, entre otras cosas “la regularización del pago del Programa de Calidad y Eficiencia en el Trabajo”, “el acoso laboral” y “el desplazamiento del personal en tareas asignadas”. Por su parte, la Rectora, emite un comunicado el 16 de febrero dirigido a la comunidad en el que refrenda su disposición al dialogo. El paro se convirtió en indefinido. A una semana del cierre de las instalaciones, el dialogo que prometió la Rectora no se había efectuado, el personal académico demanda a la Rectora atención a las demandas del sector administrativo y lo mismo la hacen las y los estudiantes, quienes se

¹⁰¹ El actual Consejo Académico de la Universidad desde su primera sesión de junio de 2019 acordó realizar un Congreso Nacional Universitario (CNU) con el objetivo de transformar la figura jurídica y el modelo académico. Desde entonces hasta la actualidad, atravesado por el confinamiento, el Consejo Académico ha venido realizando a distancia las actividades de organización para desarrollar la agenda del CNU (previa consulta), con una metodología de democracia participativa. Al momento nos encontramos discutiendo la figura jurídica y consensando el modelo y proyecto académico.

habían sumado a sus movilizaciones. El único mensaje que las autoridades emiten a la comunidad estudiantil es para informar que la suspensión de actividades es debido a que las instalaciones siguen tomadas por los trabajadores administrativos y que se recalendarizarán los exámenes profesionales, así como la ampliación del periodo para presentar solicitudes de becas, reinscripción a cursos de licenciatura y presentación de evaluaciones extraordinarias (fue necesario recorrer el calendario durante dos semestres). A 23 días de paro, las autoridades no habían dado respuesta a los trabajadores ni se había dado ningún acercamiento para resolver el pliego de peticiones¹⁰².

La súbita suspensión de actividades escolares y de actividades no esenciales, y el confinamiento declarado por el gobierno, del 20 de marzo al 20 de abril, Fase 2 del contagio comunitario del Coronavirus Covid 19, nos sorprendió a todos en la Universidad. Las circunstancias obligaron a las autoridades a dar una respuesta al personal administrativo, y éste a flexibilizarse presionado por sus pagos retenidos, así como por la disposición del gobierno federal a cerrar la Universidad como medida. Situación que, para nosotros como académicos(as), por la cercanía de las vacaciones del mes de abril, nos llevó prácticamente a afrontar el rezago acumulado hasta ese momento en nuestras actividades y aprovechar “el descanso” para pensar detenidamente durante ese periodo vacacional (en nuestras casas) en cómo recuperar los días perdidos de clases y otros asuntos pendientes, como la emisión de las convocatorias de ingreso a las licenciaturas, maestrías y doctorados.

El “Quédate en Casa”, una disposición de las autoridades de salud, en vez de tener palabras de aliento, difundió mayor preocupación, que aumentaba al escuchar noticias de la paralización de las economías de todo el mundo, el cierre de las fronteras y las restricciones para viajar (esto último no ha ocurrido en nuestro país). Envueltos en la incertidumbre y tratando de entender lo que estaba pasando, comenzamos a escuchar diferentes versiones que circularon en las redes sobre el origen de la epidemia, algunas hipótesis fundamentalistas muy cargadas de pesimismo y de ideologías anticapitalistas y fascistas.

En la estrategia central nacional, el primer paso fue el cierre de los centros educativos a partir del 23 de marzo, al tiempo que se construían alternativas no presenciales. De manera tentativa, finalizaría en junio del año en curso (2020), lo cual

¹⁰² Nota de José Antonio Román “Lejos, solución al paro en la UPN, considera líder sindical”, en el Periódico La Jornada, Jueves 12 de marzo de 2020, p. 13.

permitiría regresar presencialmente a “finalizar el año escolar”. Durante la Fase 2, las autoridades hicieron un replanteamiento rápido del sistema para dar continuidad a las tareas académicas en la universidad (mientras que en la educación básica las clases por televisión fueron la alternativa para llegar a la población). En estas condiciones docentes y estudiantes tratamos de mantenernos comunicados desde nuestros hogares, en vez de trabajar en los usuales espacios de la universidad. Era evidente para todos que se trataba de una emergencia y una situación coyuntural, pasajera, y que de ninguna manera podría pensarse que el hogar suplantara a la universidad. ¿Entonces, cómo salvar el semestre? Fueron quizá las preguntas a responder. ¿Cómo evaluar? Creo que estas preguntas nos hacen pensar en los valores fundamentales que supuestamente quedaron atrás, pero que se convierten en el talón de Aquiles de la nueva realidad escolar.

Ante tal situación, de confinamiento y trabajo académico desde casa, la institución (los directivos) prepararon un documento que denominaron *Plan Integral para el Retorno Seguro de las Actividades Académicas y Administrativas en el Marco de la Nueva Normalidad*, con el cual buscaron establecer medidas sanitarias para el regreso a las actividades presenciales. Lo que interesa aquí destacar no es el documento en sí y la aplicación, sino la clasificación epidemiológica de la población universitaria en dos segmentos, A y B, de Alta Vulnerabilidad y Vulnerabilidad Media, donde el tipo A incluye a “personas mayores de 60 años, con obesidad, diabetes e hipertensión descontroladas, VIH, cáncer, con discapacidades, trasplantes recientes, enfermedad hepática, pulmonar, así como trastornos neurológicos o del neurodesarrollo (epilepsia, accidentes vasculares, distrofia muscular, lesión de médula espinal); y tipo B, comprende a “personas que convivan en su hogar o tengan a su cargo el cuidado de menores de 12 años de edad, personas adultas mayores y en situación de vulnerabilidad o mayor riesgo de contagio”¹⁰³.

La clasificación del Plan Integral de Retorno para la protección de la población universitaria, involucra tanto dilemas éticos como derechos laborales de los trabajadores y derechos a la educación de los estudiantes universitarios. El uso de las tecnologías digitales para cumplir con las tareas académicas son decisivas y pueden convertirse, junto con las

¹⁰³ Ver Plan Integral para el Retorno Seguro de las Actividades Académicas y Administrativas en el Marco de la Nueva Normalidad en,

https://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=677&catid=30

formas de autoridad que se emplean en la toma de decisiones en la planificación de las tareas académicas de la universidad, en los enemigos más poderosos de la libertad en la deliberación de asuntos académicos, de cátedra y la libertad de pensamiento. Además, el Plan Integral de Retorno, viene a colocar debajo de la alfombra muchas cuestiones que tienen que ver con la inercia institucional. Por ejemplo, la demanda no resuelta de las y los trabajadores administrativos, así como los problemas académicos no atendidos. A esto se suma la adopción de un modelo híbrido que pone en evidencia problemas de otro orden, como la edad de la planta docente –la mayoría rebasa los sesenta años– y muchos con planes de jubilación y la necesidad de adoptar un programa de alfabetización digital rápido y de capacitación en el manejo de herramientas y plataformas. Significa que si hubiéramos aplicado el Plan de Retorno en todas sus letras, la mayoría de los docentes estarían trabajando en casa y estarían en espera de un programa de capacitación. Este hecho es en parte consecuencia de la política de negar la apertura de nuevas plazas académicas y con ello, la incorporación de jóvenes profesores para la renovación de la planta académica.

Para el mes de agosto que iniciamos el semestre ya habíamos entendido que debíamos resignarnos a seguir dando clases y trabajando desde casa, procurando familiarizarnos con géneros textuales nuevos, como la conversación escrita en el *chat* y el uso versátilizado del correo electrónico para instruir en las tareas académicas. Muchos de nosotros tratamos de cumplir con la tarea académica cubriendo los horarios de clase con sesiones sincrónicas utilizando las herramientas (con mayor familiaridad) como el *chat* y las plataformas (*zoom*, *google meet*, *teams*, entre las más usuales) en tiempo real, procurando usar las herramientas didácticas alojadas en la red y usando algunas aplicaciones auxiliares. El *chat* y el correo electrónico han sido los géneros asincrónicos de mayor uso, que han servido de herramientas complementarias en el desarrollo de nuestro trabajo con los estudiantes, aunque en algunos casos se mentuvieron como los únicos medios.

Finalmente, desde agosto de 2020 hasta la actualidad, hemos venido trabajando desde casa con las mismas herramientas digitales y de manera mixta (híbrida), dejando sin efecto la aplicación del Plan de Retorno, por razones obvias. Sin embargo, se creó una dinámica de trabajo a distancia muy particular tanto para impartir clases desde casa, como para el desarrollo del abanico de actividades de planeación académica, que han exigido reuniones virtuales constantes de los colegios y grupos de trabajo, en una lógica de

continuidad y con cambios muy notables en cuanto a la reducción de la participación de los colegios en la toma de decisiones.

Exclusiones y alteridades

El sorpresivo cierre de las escuelas ha tenido un alto impacto no solo para el sistema educativo mexicano, sino para toda la sociedad, más de 35 millones de estudiantes y dos millones de docentes de todos los niveles escolares se han visto súbitamente privados del espacio escolar, ahora la escuela ha invadido la casa, los hogares se encuentran con unos padres sin saber qué hacer con sus hijos ni tampoco los docentes sabemos cómo actuar en estos casos fuera de lo normal.

Las desigualdades prexistente para el caso de los estudiantes de la LEI, se reproducen durante este periodo, incluso se agudizan. En cuanto a las innovaciones pedagógicas esperadas, en lugar de transformar los moldes tradicionales de clases frente a grupo y la trasmisión de conocimientos de un modo diferente y creativo, nos percatamos que la mayoría de los docentes impartimos clase con los mismos métodos que empleamos en la docencia presencial. El acceso desigual a la red digital *ex ante* se manifestaba pero no tenían un efecto negativo directo en nuestras tareas docentes como ahora, con el trabajo *ex post* a través de la red digital tales desigualdades se han acentuado exponencialmente. En este momento (que imaginamos eventual) de trabajo en casa, lo primero que salta a la vista es el problema de acceso de los estudiantes a las redes, así como también es evidente que el tiempo que dedican a la universidad es menor debido a la necesidad de trabajar para sobrevivir. En el caso de las mujeres, suelen trabajar más que los hombres en el ámbito doméstico, lo que hace suponer que durante la pandemia, aunque algunos hombres puedan haberse incorporado a este tipo de trabajo, ha prevalecido el aumento de responsabilidades y el trabajo doméstico para las mujeres. Estas situaciones, combinadas, crearon nuevas condiciones para docentes y para estudiantes, la situación empeoró, dado que muchos ni siquiera podían conectarse a la red.¹⁰⁴

¹⁰⁴ La encuesta *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Educación media superior*, elaborada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, destaca que sólo 36.7 por ciento de los estudiantes dijo haber obtenido conocimientos nuevos mediante el modelo a distancia.

Los datos que hemos obtenido a través de la coordinación de la LEI, durante este último semestre revelan, que de los 207 estudiantes inscritos, el 38% aprueba los cursos, 17.4% reprueba y el 49.8 no se presenta. Desde luego que no contamos con la cifra de estudiantes que no se inscribieron y que entran en la clasificación de desertores, ni mucho menos sabemos acerca de la situación particular de cada uno de ellos. Lo que sí podemos decir es que la tasa de reprobación es muy alta, comparada con los semestres anteriores y mucho más alta para la deserción, si interpretamos que las y los estudiante que no se presentaron entran en esta clasificación. Lo que sabemos es que la altas tasas de reprobación y deserción, se deben a la falta de conectividad, o bien a la conexión restringida (trabajar en el celular con datos limitados como única opción).

Un estudio que se llevó a cabo durante la Fase 1 para el funcionamiento de todo el sistema educativo nacional, reporta que el 85.2% de las y los maestros afirman utilizar alguna de las herramientas para desarrollar sus tareas. Los datos revelan desigualdades muy marcadas, cuando se reporta que de estos solo el 64% realmente está utilizando tales herramientas. Las estrategias que los maestros emplean para el trabajo a distancia, son la elaboración de guías de estudio, solicitud de tareas y trabajo basado en los textos. En este punto, el estudio no marca diferencias regionales ni por sistema (privado o público). Las escuelas privadas marcan la diferencia en el uso de los videos. Los recursos más utilizados son el WhatsApp seguido del correo electrónico, esto se explica porque es un recurso más utilizado en la vida diaria y de mayor acceso para las familias. Otras plataformas usadas de mayor a menor medida son: zoom, google meet, google communication, Youtube y WhatsApp.

Nuestro país tiene condiciones inequitativas en el acceso a las TIC, comparado con el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde el 85% tiene una computadora en casa para trabajar, en México el 56% de los estudiantes disponen de una computadora en casa y el 68% cuenta con internet (frente al 95 promedio de la OCDE)¹⁰⁵.

¹⁰⁵ SEP (2015), “Diagnóstico ampliado del programa de la Reforma Educativa”, México, <[https://www.gob.mx/cms/uploads/ attachment/file/50174/Diagnostico Ampliado.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50174/Diagnostico_Ampliado.pdf)>, consultado el 13 de mayo, 2020.

Por otra parte, en el uso de los recursos tecnológicos, las mujeres suelen dar prioridad a otros integrantes de la familia, quedando los márgenes de horarios más reducidos y más difíciles de manejar.

En un esfuerzo para sistematizar las experiencias y aprendizajes de los actores educativos –alumnos, profesores, directivos y padres de familia–, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoraedu) aplicó cuatro cuestionarios en línea en junio pasado, uno por cada grupo de la comunidad escolar, a fin de conocer qué obstáculos enfrentaron para continuar con su formación a distancia. Entre los principales datos, destaca que 96.5% de las y los adolescentes dijo haber continuado sus estudios de bachillerato durante la emergencia sanitaria, mediante resolución de tareas de forma individual o por clases virtuales; 87.4 por ciento dijo contar con un teléfono celular, principal herramienta para mantener contacto con los docentes, pues sólo la mitad dijo tener una computadora en casa.

En cuanto a la carga de actividades, 50% de estudiantes y docentes dijo sentirse sobrecargado de trabajo, mientras más de 60% de los estudiantes señaló sentir tensión o nerviosismo por las actividades que debían realizar. Muchos de ellos dijeron experimentar frustración por no comprender las actividades escolares o percibir que no estaban aprendiendo.

Respecto del regreso a clases, la encuesta revela que si bien la mayoría de los jóvenes piensa reintegrarse a las actividades presenciales, el 13.1% indicó que aún no lo ha decidido y el 4.5% afirmó que no volverá a las aulas por el miedo al contagio y la incertidumbre por la pandemia.

Nuestro caso de trabajo con estudiantes indígenas en la universidad es muy revelador respecto de las nuevas exclusiones que genera la docencia desde casa. Aun sin contar con datos duros sobre las tasas de deserción y abandono para este último año (tal vez podamos contar con datos precisos más adelante) el informe de la Coordinación de la LEI, indica tasas altas de reprobación y deserción. Al finalizar este último semestre (febrero de 2021), de un grupo de 26 estudiantes de la LEI, 19 mujeres y 7 hombres, del quinto semestre, en el curso de *Política del Lenguaje y Planificación Lingüística*, 6 no asistieron a una sola sesión (significa: o bien desertaron o eventualmente se inscribieron pero no se dieron de baja), 15 asistieron de modo regular y solo 4 tuvieron asistencia irregular,

es decir, asistieron a tres y cuatro sesiones de las 28 sesiones de trabajo en total que abarcó el semestre, descontando las 4 sesiones correspondientes a las dos semanas que se suspendieron actividades por motivos de un “paro” de actividades convocado por el sindicato de académicos.

Las clases en “pantalla”

Nuestros salones de clase en pantalla se convirtieron en un lugar para compartir “pantalla” y dejaron de ser los espacios privilegiados de intercambio, socialización, distribución y construcción de conocimientos. La experiencia de trabajo a distancia nos advierte que los espacios de la “pantalla” se transformaron en el sitio exclusivo de encuentro para la clase, para el intercambio y la comunicación, pero sobre todo para vernos y compartir pantalla. En primer lugar, no podemos negar que la pantalla de la computadora ya estaba presente antes de la pandemia del Covid 19 y que de alguna manera la red digital estaba siendo dominante en las instituciones educativas, al informatizar los salones y los procesos educativos. Para muchos no formaban parte del repertorio de herramientas pedagógicas o simplemente no eran consideradas indispensables, pero en este momento han sido irremplazables. En segundo lugar, la experiencia nos demuestra que todos (o casi todos las y los docentes y estudiantes) necesitamos más tiempo para modificar los hábitos de trabajo adquiridos y transitar hacia nuevas formas de comunicación y aprendizaje en la red. No obstante que la mayoría de los estudiantes forman parte de la población “nativa digital” y son quienes pasan mucho tiempo conectados a la red (CASSANY, 2012), aún no han logrado constituir la masa crítica capaz de transformar las relaciones pedagógicas imperantes en los salones de clase. En tercer lugar, detectamos que han ocurrido pocos cambios metodológicos en las clases con el uso de la pantalla, algunos tienen que ver con el uso de herramientas en las exposiciones magistrales, tanto de profesores como de estudiantes, así como la circulación más rápida del material que sustituye el fotocopiado por el *pdf* de los textos de lectura y el manejo controlado del tiempo y la participación abierta con un click (*voz en off*).

En un estudio etnográfico realizado en un grupo de estudiantes universitarios, Rosalía Wicour (2019) indaga el uso de los dispositivos digitales en la construcción de conocimientos

y las nuevas prácticas emergentes vinculadas a la lectoescritura en pantalla, encontró que las y los jóvenes leen y escriben en forma constante, pero que estas actividades son concebidas como actos mecánicos que no requieren concentración (ni pasan por la reflexión), entienden que cuando leen y escriben es porque existe simplemente el deseo de compartir algo, una información, una noticia, un sentimiento, etc. Según Wincour:

La experiencia subjetiva de la lectoescritura en los espacios virtuales se define como chatear, mensajear, enviar, publicar, mirar, ver, postear, recolectar, escuchar, tuitear, o navegar. Tampoco se lee y se escribe cuando se busca, se googlea, se baja, se linkea, tuitea, sino que se comparte. Al compartir generan sentido de pertenencia y capital social (WINCOUR, 2019, p.275).

La lectoescritura en la red o la clase en la pantalla no transforma las relaciones pedagógicas, lo que sí se transforman son los espacios de aprendizaje y son transgredidas algunas de las normas de escritura. La escritura coloquial en el *chat* es admitida tan solo porque se trata de la trasmisión de un mensaje y no de un escrito formal, lo que se busca es transmitir rápidamente una comunicación y no escribir cuidando las normas ortográficas. Wincour indican que la lectura de impresos (libro, pdf, fotocopias, cuadernos de nota) no han desaparecido de las prácticas de lectura de las y los jóvenes, sino que se han resignificado; los jóvenes siguen prefiriendo trabajar con los impresos de papel. Los cambios tecnológicos no han sustituido los métodos pedagógicos tradicionales, al contrario, las y los jóvenes consideran que utilizan la red y recurren a los recursos pedagógicos que ofrecen las aplicaciones como complemento a su formación y no como base para la adquisición de conocimientos. Eso nos plantea una confusión señalada atinadamente por Cassany (2012) entre el cambio tecnológico y el metodológico, cuando considera que:

(...) muchos de los usos actuales de la lectura y la escritura en la escuela son vino viejo en botellas nuevas, (...) algunas de las propuestas de lectura y escritura en webquest, cazas del tesoro o en la plataforma de aprendizaje (Moodle) son una versión digital de las prácticas en papel más convencionales, por lo que traicionarían el espíritu de la web 2.0 (CASSANY, 2012, p.36).

Esto significa que el tránsito de la docencia presencial a la docencia desde casa, tanto de los estudiantes como de los docentes, ha sido compleja, no solo porque ha significado trasladar el trabajo rutinario del aula a la casa, sino porque que ha implicado una crisis

marcada por un nuevo discurso educativo que plantea varias paradojas. Tal vez este nuevo discurso educativo tenga que ver con la resistencia al cambio tecnológico y con una actitud de rechazo hacia no vernos implicados en este tipo de cambio cultural y tecnológico global, un cambio asociado a la “economía de la carnada” como lo explica Lins Ribeiro (2018, p.49), cuando habla del capitalismo electrónico-informático, que nos engancha con gustos y nos vincula a sitios desconocidos para someternos a la lógica del rastreo y el mercado. La resistencia al cambio no significa en este caso negarse a las posibilidades tecnológicas que ofrece la pantalla para la enseñanza y el aprendizaje, conviene no confundir tecnología informática con adquisición de nuevos conocimientos. Es claro que no se aprende más y mejor conectados a la red y aumentando las horas de trabajo en la pantalla, con la computadora conectada a la red solo adquirimos información e interactuamos, pero no aprendemos más y mejor. Para Cassany (2012), lo que realmente “genera aprendizaje e inteligencia es la práctica cognitiva y social de ejecutar esas potencialidades en contextos reales y significativos, hasta el punto de apropiarse de esas herramientas y convertirlas en instrumentos básicos para nuestras vidas” (p. 40). Es indiscutible que las/os jóvenes indígenas con quienes trabajamos no solo han aprendido mucho más rápido a manejar las herramientas digitales (tal vez por pertenecer a la generación de los “nativos digitales”) comparado con las generaciones (migrantes digitales) que aprendimos a escribir con lápiz y papel, o con la máquina de escribir, sino que se distinguen por la manera de construir sus comunidades virtuales, por la forma de apropiarse de nuevos estilos de vida, la adopción de modas y formas de aprendizaje digital.

Además, estos mismos jóvenes indígenas se inscriben dentro de la gran masa de desposeídos y excluidos de los recursos que ofrece la tecnología informática. Los datos que mostramos antes revelan no solo las desigualdades generadas por la condición étnica que le son inherentes, sino también por las desigualdad que produce la apropiación inequitativa de los recursos tecnológicos, la división entre conectados y desconectados a la red, entre quienes han podido trabajar en la pantalla y quienes no han podido conectarse por falta de red o “de tiempo aire”. No obstante que la solidaridad que caracteriza a nuestros estudiantes sirvió como un extraordinario componente de colaboración en el trabajo a distancia, la solidaridad y compañerismo, salva a muchos y de algún modo los empareja en este proceso desigual y desventajoso. El material de lecturas en *pdf* distribuido con antelación y la

elaboración de videos hechos en casa para preparar disertaciones sobre los temas de la clase, cubrió una parte importante del trabajo en sesiones a distancia, así concluimos con los dos últimos semestres.

Por último, queremos hacer una reflexión sobre el control de la clase virtual en pantalla. La socialización y el control “disciplinario” en el salón de clases se ejerce como punta de lanza “de un sistema disciplinario que actúa como microfísica de poder capaz de fabricar vidas ordenadas según un rígido ideal normativo” (RECALCATI, 2016, p. 17), establecido por la escuela. En cambio, la socialización y el control “disciplinario” en las clases virtuales, podría parecer más severo, puesto que se ejerce mediante la manipulación del consenso (micrófonos apagados y pantallas cerradas) y un rígido control de asistencia. La clase en la pantalla no supone únicamente reordenar el espacio cerrado del monitor y resituar el aula en un nuevo marco de enseñanza y aprendizaje, ni tampoco significa actuar vigilando y jerarquizando la estructura de los espacios cerrados de la clase en la pantalla (por ejemplo, aceptar el ingreso, cerrar micrófono, cerrar pantalla, compartir pantalla, silenciar, etc.), supone algo más: el salón de clase ha dejado de ser el espacio cerrado y su dispositivo ya no es disciplinario, sino un escenario extraviado donde impera el rechazo creciente de las normas, que “puede alcanzar paradójicamente la cima de la suspensión didáctica de alumnos forzados a la asistencia obligatoria a clases” (RECALCATI, 2016, p. 18), es decir, las aulas virtuales supuestamente abarrotadas de estudiantes pueden llegar a ser espacios vacíos y espectrales. No fue desde luego nuestro caso, pero llegamos a saber de muchos casos de estudiantes que se conectaban para registrarse, permanecer en pantalla, pero luego desaparecer de escena sin desconectarse.

Comentarios finales

Como autoetnógrafos en confinamiento hemos explorado los espacios de la clase en la pantalla y lo que se produce detrás de la pantalla, para mostrar con algunas pinceladas nuestra experiencia como docentes y el proceso por el cual pasamos en la universidad durante la pandemia del Covid 19. Un proceso marcado por cambios y continuidades, caracterizado por trabajar a distancia pero con los viejos moldes pedagógicos del trabajo presencial (vino joven en barrica vieja). Hemos podido observar que la universidad continúa

funcionando, desarrollando sus funciones sustantivas, claro, sin el despliegue acostumbrado, pero sigue desarrollando sus tareas fundamentales de docencia, investigación y difusión. Desde luego que el trabajo en casa modificó algunas tareas administrativas y de gestión, sobre todo en la forma tradicional de toma de decisiones en los asuntos de la organización académica, de las decisiones colegiadas pasaron a prevalecer las decisiones unipersonales de los directivos y coordinadores.

Para el caso de los estudiantes indígenas, las desigualdades se agudizaron. El acceso desigual a la red digital fue muy evidente, pero también el hecho de no gozar de los servicios que la universidad ofrece como biblioteca (asociado al servicio de computo) y comedor. Para este sector es sumamente importante contar con material de estudio y con la comida diaria a bajo precio. Se agrega a la lista de necesidades durante la pandemia, la de trabajar para sobrevivir y destinar poco tiempo a las tareas de la universidad. Quienes han estado trabajando desde sus casas y en sus regiones, se agrega la dificultad para conectarse a internet, no contar con el servicio o bien la red muy inestable.

El virus no discrimina dice Judith Butler (2020), ataca por igual y pone en inminente riesgo a cualquier persona sin importar condición social, nacionalidad, ideología o religión, se mueve y demuestra que la comunidad humana es igualmente frágil. Efectivamente, el virus por sí solo no discrimina, ni selecciona a sus portadores, no hay un virus de clase, de etnia o de género, pero sí sus efectos son visiblemente claros y mayores en aquellos sectores de la población desplazados de los derechos a la salud y sobre todo de aquellos trabajadores(as) considerados el primer frente de batalla en la lucha contra el coronavirus, al igual de las y los estudiantes indígenas con quienes trabajamos en la universidad, que forman parte de los sectores de desplazados y excluidos de los recursos tecnológicos.

Referências

CASSANY, D. En-Línea. **Leer y escribir en la red**. Barcelona: Editorial Anagrama. 2012.

BUTLER, J. **Sopa de wuhan**: pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias. EN: AGAMBEN, G., ZIZECK, S., y otros. Argentina: Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). 2020. pp. 59-65.

LINZ, R.G. El precio de la palabra: La hegemonía del capitalismo electrónico-informático y el Googleismo. En: **Desacatos**, 2018, no. 56: pp. 16-33.



RECALCATI, M. La hora de clase. Por una crónica de la enseñanza. Barcelona: Editorial Anagrama, 2016.

ROMAN, J. A. “Lejos, solución al paro en la UPN, considera líder sindical”, en el **Periódico La Jornada**, Jueves 12 de marzo de 2020, p. 13

SEP. “**Diagnóstico ampliado del programa de la Reforma Educativa**”, México, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50174/Diagnostico_Ampliado.pdf>, consultado el 13 de mayo, 2020.

UPN. **Decreto de Creación de la Universidad Pedagógica Nacional** en: upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=15:decreto-de-creacion.

UPN. **Plan Integral para el Retorno Seguro de las Actividades Académicas y Administrativas en el Marco de la Nueva Normalidad** en: https://www.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=677&catid=30

WINOCUR, R. Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios. En: García Canclini et al. **Hacia una antropología de los lectores** (pp. 243-282). Madrid: Fundación Telefónica/UAM Iztapalapa/Ariel. 2015. pp. 243-282.

Data do envio: 15/08/2021
Data do aceite: 19/10/2021.

LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

ENTREVISTA COM O PRÓ-REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

Jancarlos Menezes Lapa - jancarloslapa@ifba.edu.br

Francisco Vanderlei Ferreira da Costa¹⁰⁶ - franciscovandof@gmail.com

Márcia Maria e Silva¹⁰⁷ - marciamaria@id.uff.br

Resumo

Jancarlos Menezes Lapa é Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Assumiu essa função em plena pandemia, no ano de 2021. Entre as frentes de trabalho inerentes à sua função, tem se dedicado a conhecer as especificidades da Licenciatura Intercultural Indígena, a identificar as demandas das comunidades indígenas e os caminhos para ampliação da oferta de vagas. Nesta entrevista aos professores Francisco Vanderlei Ferreira da Costa e Márcia Maria e Silva, ele explica a estrutura na qual se insere o curso, além dos desafios e aprendizados que a pandemia tem trazido para professores e estudantes. Por meio de uma historicização do processo de implantação e manutenção do curso, o gestor esclarece a interlocução que o IFBA mantém com os povos indígenas, trazendo mais detalhes da interação com as comunidades que vivem no sul da Bahia, região que abriga mais de cinquenta por cento da população indígena do estado.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas. Pandemia. Interculturalidade. Licenciatura Intercultural Indígena.

Abstract

Jancarlos Menezes Lapa is Pro-Rector of Teaching at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia (IFBA). He assumed the Pro-Rectorship of the IFBA in the middle of 2021. Among the work fronts inherent to his function, he has dedicated himself to getting to know the specificities of the Intercultural Indigenous Undergraduate, identifying the demands of the indigenous communities, and the ways to expand the offer for students place. In this interview with professors Dr. Francisco Vanderlei Ferreira da Costa and Dr. Márcia Maria e Silva, he explains the structure in which the course is inserted, besides the challenges and learning that the pandemic has brought to teachers and students. Through a historicization of the process of implementation and maintenance of the Undergraduate course, the Pro-Rector clarifies the interlocution that IFBA maintains with indigenous peoples, bringing more details of the interaction with the communities that live in southern Bahia. This region is home to more than fifty percent of the state's indigenous population.

Keywords: Indigenous teacher training. Pandemic. Interculturality. Intercultural Indigenous Undergraduate.

¹⁰⁶ Doutor em Linguística, Professor e coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena – IFBA, integrante do grupo Gestor do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe).

¹⁰⁷ Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, integrante do grupo Gestor do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe)/Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIPe).

Resumen

Jancarlos Menezes Lapa es decano del Instituto Federal de la Bahía (IFBA). Asumió esta función en el Instituto Federal de la Bahía en plena pandemia en el año 2021. Entre los frentes de trabajo inherentes a sus funciones, se ha dedicado a informarse sobre las particularidades de la Licenciatura Intercultural Indígena. Ha procurado conocer las necesidades de las comunidades indígenas y los caminos para aumentar la oferta de vagas de la carrera. En esta entrevista concedida a los profesores Francisco Vanderlei da Costa y Marcia Maria e Silva, él explica la estructura en la cual el curso se encuentra inserido, ademais de sus desafíos. Habla también sobre aprendizaje que lá pandemia ha traído tanto a los profesores quanto a los estudiantes. Por medio de una historización del proceso de implantación y mantenimiento del curso, el gestor esclarece la interlocución que el IFBA mantiene con las comunidades indígenas que viven en el sur de la Bahía. Esta región abriga más del 50 por ciento de la población indígena del estado.

Palabras clave: Formación de profesores indígenas. Pandemia. Interculturalidad. Licenciatura Intercultural Indígena.

Apresentação

Jancarlos Menezes Lapa é Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal da Bahia (IFBA). É Doutor e Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pelo IFBA. Em sua trajetória de mais de 10 anos como professor do Instituto, esteve à frente de vários Programas, dentre os quais: Coordenação Acadêmica Local do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, polo Salvador (2019); Coordenação Institucional do Programa de Residência Pedagógica; Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2014-2018); Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (2020) e mais recentemente Pró-Reitor de Ensino.

Essa instituição oferta a Licenciatura Intercultural Indígena. Trata-se de um curso muito específico, que carrega em seu DNA conceitos como Interculturalidade, Inclusão e Inovação Pedagógica, categorias imanentes à referida rede. A partir de sua larga experiência de gestão e de ensino, vislumbramos a possibilidade de esclarecimentos que tendem a contribuir em muito com as práticas docentes que estão sendo adotadas país afora.

O IFBA é uma, entre 21 instituições, que oferece curso de Licenciatura no Brasil voltado para comunidades indígenas. Considerando que a Bahia concentra um número significativo de etnias, 22, e que os primeiros e, até o momento, únicos cursos de formação de professores indígenas em nível superior foram criados em 2009 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e no IFBA, constata-se que a proposta de educação intercultural



indígena é uma iniciativa ainda recente. A educação indígena requer que seja respeitado o seu modo de vida, de se relacionar com o seu território, com a sua cultura, com os seus modos específicos de aprender e ensinar. Nesse sentido, é importante que os professores e gestores das escolas de educação básica sejam indígenas, o que justifica a demanda da ampliação de cursos de formação superior de educadores para essa especificidade.

O IFBA, no momento, forma professores para o Ensino Fundamental II e Médio da Educação Básica. Segue na luta para ampliação da oferta de formação para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. A formação em licenciatura intercultural deve considerar as características próprias das comunidades indígenas, suas maneiras de interagir com seus pares e com a comunidade envolvente, isto é, interagir com toda comunidade não indígena que está em contato com a comunidade indígena.

A perspectiva de ‘protagonismo’ indica como deve acontecer a participação das comunidades indígenas na construção do curso. Espera-se que os indígenas ocupem a centralidade nas tomadas de decisão. Nesse sentido, a licenciatura intercultural exerce um papel de grande importância na garantia dos direitos dos povos originários à educação formal, que reconheça e valorize suas práticas culturais e identitárias, rompendo, assim, com a hegemonia brancocentrada das políticas de educação que ainda não admitem a coexistência de diferentes saberes e cosmovisões na escola e na sociedade.

A Licenciatura Indígena no IFBA iniciou suas atividades no ano de 2010. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) apresenta uma estrutura bastante específica: aulas em sistema de alternância. Essas acontecem em 3 tempos (tempo campus, tempo comunidade, tempo intermediário) nomeados a partir da função dos períodos das atividades. No primeiro, os estudantes se deslocam das aldeias para a sede do Instituto na cidade de Porto Seguro. No segundo, os professores do IFBA se deslocam para as comunidades indígenas. No terceiro, os estudantes indígenas vivenciam as práticas de ensino a partir das orientações de estudo realizadas na sede.

O PPP, orientado pela legislação brasileira, firma a necessidade de que os centros de formação de professores correspondam às especificidades da educação escolar indígena. Trata-se de um curso voltado para atender uma demanda específica, com participação efetiva dos grupos sociais a que se dirigem. Essa constatação revela uma maneira de construir a educação a partir dos movimentos sociais e dos grupos étnicos. Esta é

certamente outra forma de organizar a educação. Abandona-se a formação a partir dos debates internos das universidades e dos institutos e se volta para acolher demandas e construir cursos que tenham formatos diferentes.

A estrutura curricular também é outra, com formações mais amplas e menos centralizadoras. O curso oferece três áreas de formação. Nos primeiros dois anos, os estudantes frequentam os mesmos componentes curriculares independentemente da área de formação escolhida. As áreas nomeadas no projeto são Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens. Nos últimos dois anos na licenciatura, mergulham nos conteúdos de formação de uma das três áreas ofertadas. Recebem, com isso, uma formação geral e para todos. Depois vão para uma formação menos geral, já que se formam em áreas e não em disciplinas. Trata-se, portanto, de uma formação muito mais diversificada.

Os professores entrevistadores Francisco Vanderlei Ferreira da Costa (IFBA) e Márcia Maria e Silva (UFF) são integrantes do grupo gestor (2019-2022) de uma rede internacional de pesquisadores das temáticas de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica. Criada em 2015, essa rede chega a 2021 com 26 Instituições de Educação Superior (IES) localizadas em sete países – Portugal, Espanha, Cabo Verde, Chile, México, Bolívia e Brasil. Seu propósito é dialogar a partir de diferentes epistemologias, de práticas culturais plurais, de processos educativos transformadores, em rede colaborativa, além de contribuir para a formação de profissionais da Educação orientados pelas 3 referidas temáticas, em interação com comunidades tradicionais, movimentos sociais e outros grupos e coletivos dentro e fora das IES.

As particularidades da Licenciatura Intercultural Indígena despertaram o interesse por mais detalhes sobre os desafios do curso e sobre os obstáculos que surgiram neste período de pandemia. Em 2020, a Pró-Reitoria de Ensino do IFBA participou de um encontro virtual organizado por essa rede de pesquisadores com o objetivo de compartilhamento das experiências das diferentes instituições integradas a respeito dos desafios e possibilidades da gestão, da docência e da discência, durante a pandemia.

Confirmado o quadro pandêmico da Covid 19, as IES se viram diante do desafio de adequar-se ao que passou a ser nomeado de ensino remoto. Considerando as especificidades culturais dos indígenas e o perfil didático-pedagógico da formação no IFBA, os desafios se mostraram ainda maiores. Partindo da intensa mobilização que a pandemia

provocou em relação ao desenho das aulas e demais atividades acadêmicas, a entrevista busca apresentar e analisar a educação superior indígena no IFBA, sua proposta, seus desafios e alcances, identificando as suas contribuições para a inclusão social dos povos originários do Sul e extremo sul da Bahia.

Entrevistadores – Professor, desde março de 2020, as Instituições de Educação Superior vêm enfrentando o desafio de redimensionar as atividades acadêmicas em função da pandemia da Covid 19. O IFBA oferece o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Esta graduação possui especificidades que, nesse contexto de crise sanitária, torna os desafios ainda maiores. Quais têm sido os encaminhamentos adotados para este curso acontecer mesmo durante a Pandemia?

Jancarlos Menezes Lapa – A crise pandêmica impôs desafios a todos os setores da sociedade. Em especial, as instituições de ensino tiveram suas atividades impactadas por esse fato. Para o enfrentamento dessa crise, foi elaborado um plano de contingência institucional, de caráter emergencial, que culminou com a Resolução CONSUP/IFBA¹⁰⁸ nº 19/2020, alterada pela Resolução nº 30/2020, que implementaram as Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPEs). De um modo geral, tais atividades têm seu caráter flexível, no intuito de adaptação das ações acadêmicas, diante do enfrentamento da Pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.

Entrevistadores – O IFBA faz parte de um grupo ainda pequeno de IES brasileiras que oferecem licenciatura diferenciada para povos indígenas. Sabemos das muitas lutas travadas pelas comunidades tradicionais para garantia de seus direitos. O protagonismo desses grupos é um fato. O senhor pode nos apresentar o contexto social que tornou possível a criação do curso? Como o IFBA participou desse movimento? E, ainda, como foi o protagonismo dos indígenas nessa implantação?

Jancarlos Menezes Lapa – Desde sua criação com a Lei 11.892/2008, os Institutos Federais passam por um processo de expansão jamais visto na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica. No caso do IFBA, migramos de 04 *campi* (os mais antigos) para um total de 22 *campi* em funcionamento, mais 02 *campi* construídos esperando iniciar, juntamente com

¹⁰⁸ Conselho Superior do IFBA, órgão consultivo e deliberativo da instituição.

mais 06 Centros Tecnológicos de Referência, além de dois *campi* avançados. Tais unidades possibilitaram ao IFBA adentrar nos mais diversos territórios de identidade localizados no estado da Bahia. Em especial, o *campus* do IFBA Porto Seguro, situado no Território da Costa do Descobrimento, trabalha com importantes populações indígenas de etnia Pataxó, Pataxó Hãhãhãe e Tupinambá. Nesse sentido, a missão institucional é “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (PPI¹⁰⁹, 2013) e encaminhar para a oferta de educação pública de qualidade para as comunidades em seu entorno. Assim, a Licenciatura Indígena desenvolve um importante papel de valorização, preservação e diálogo intercultural local. Certamente, essa conquista é o resultado da aliança firmada entre o IFBA e as comunidades tradicionais que representam tais grupos. Não por acaso, a concepção do Projeto Pedagógico garante o protagonismo da participação dos indígenas na graduação. O bom andamento da Licenciatura Intercultural é potencializado pela parceria da equipe técnico-pedagógica, passando pelo corpo docente e pelos espaços das aldeias indígenas. Isto é favorecido pelo regime de alternância praticado e pelo espírito colaborativo dos atores do curso.

Entrevistadores – As políticas de acesso e de permanência praticadas pelas instituições públicas federais buscam incluir estudantes em condições de vulnerabilidade social. Como se configura o quadro de evasão, retenção e permanência nos últimos anos, em especial no período que compreende a pandemia?

Jancarlos Menezes Lapa – As políticas de acesso, permanência e êxito se traduzem em um conjunto de ações desenvolvidas por vários segmentos do Ensino, Pesquisa e Extensão da instituição. Desde os programas da Assistência Estudantil, Bolsa Permanência, Programas Universais bem como outros programas de fomento, convergem para a manutenção dos estudantes nos cursos do IFBA. Além disso, desde o início de 2020, foi implementada uma Diretoria Sistêmica de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (DPAAE) para atuar diretamente na implantação de tais políticas. Entretanto, tais iniciativas foram afetadas diretamente pela Pandemia, acompanhadas pelo corte nocivo de gastos com a educação brasileira, fruto das políticas públicas dirigidas pelo governo federal, iniciadas ainda antes da

¹⁰⁹ Projeto Pedagógico Institucional do IFBA

Pandemia, por conta do golpe de 2016. Certamente, esses impactos geram o aumento do índice de evasão e retenção de nossos cursos. Os detalhes desses dados estão dispostos nos relatórios anuais de autoavaliação enviados ao E-MEC pela Comissão Permanente de Autoavaliação. De modo geral, esses dados são enviados pelas coordenações dos cursos e pelos setores de Registros Acadêmicos dos Campi. De posse desses dados, o enfrentamento dos problemas identificados deve se constituir em uma ação conjunta que se inicia no Colegiado do Curso e em seu respectivo Núcleo Docente Estruturante, passando pela Direção Geral do Campus até chegar nas Pró-Reitorias e Diretorias Sistêmicas, conforme a natureza dos problemas.

Entrevistadores – Há estratégias específicas para enfrentamento dos problemas identificados, considerando a perspectiva intercultural inerente ao referido curso?

Jancarlos Menezes Lapa – Certamente a Licenciatura Intercultural Indígena é um grande desafio para qualquer instituição, pois não se trata de apenas aprovar o Projeto Pedagógico do curso e colocá-lo para funcionar. Em um curso dessa natureza, é fundamental criar as condições necessárias para seu funcionamento pleno. Isso perpassa pelo próprio processo de autoavaliação do curso, que encaminhará as demandas identificadas para as instâncias competentes, desde o *campus* que abriga o curso até as Pró-Reitorias envolvidas. No caso da PROEN¹¹⁰, por exemplo, os programas de permanência e êxito oferecidos contribuem significativamente para manutenção do curso, tais como o Bolsa Permanência, o PET¹¹¹, o PIBID¹¹², a Residência Pedagógica. Além disso, o IFBA conta com um Comitê Gestor das Licenciaturas, onde são pautados os problemas identificados pelas coordenações dos cursos. Embora seja um espaço pouco frequentado pelas coordenações dos cursos de Licenciatura, esse é um espaço legítimo, para articulação da oferta da formação de professores na instituição.

Entrevistadores – Como a Pró-Reitoria se reestruturou para atender as especificidades da Licenciatura Intercultural Indígena? Quais demandas chegaram à Pró-Reitoria, nesse sentido?

¹¹⁰ Pró-Reitoria de Ensino.

¹¹¹ Programa de Educação Tutorial

¹¹² Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Jancarlos Menezes Lapa – A Pró-Reitoria conta com um Departamento de Ensino Superior que cuida dos cursos de graduação do IFBA. Como dito anteriormente, e em assessoria à PROEN, há um Comitê Gestor das Licenciaturas, que se configura como um espaço de interlocução entre as coordenações dos cursos de Licenciatura da Instituição, e que tem a função de contribuir com o desenvolvimento dos cursos. Mais recentemente, foi encaminhada para apreciação do CONSEPE¹¹³, um documento contendo a Política de Formação de Professores do IFBA. Ainda dentro da PROEN, há uma coordenação de Projetos que cuida dos programas, dentre os quais, a Licenciatura Intercultural Indígena participa em quase sua totalidade, (Bolsa Permanência, PET, PIBID, Residência Pedagógica). De um modo geral, a PROEN tem atendido às demandas encaminhadas.

Entrevistadores – Qual o perfil dos estudantes que ingressam no curso de Licenciatura Intercultural Indígena? Quantas e quais etnias integram o corpo discente?

Jancarlos Menezes Lapa – O Projeto Pedagógico do Curso prevê a entrada de candidatos entre Docentes indígenas em exercício, egressos do Magistério Indígena, Indígenas egressos do Ensino Médio e gestores e técnicos (indígenas) da educação que trabalham em escolas indígenas. As etnias locais atendidas pela região são a Pataxó, a Pataxó Hãhãhãe e a Tupinambá, o que corresponde a um total aproximado de pouco mais de 50% da população indígena do Estado. A criação de novos projetos de ampliação pode ocorrer em função dos planejamentos encaminhados por outros *campi* pertencentes a outros territórios ou mesmo em potenciais ofertas colaborativas entre *campi*, e/ou mesmo, interinstitucionais, conforme seus planos de expansão.

Entrevistadores – Esse quantitativo corresponde à integralidade das etnias no Estado da Bahia?

Jancarlos Menezes Lapa – Não. A Bahia é um estado de grandes dimensões, além de possuir historicamente um vasto espectro de etnias indígenas, elas estão distribuídas em vários territórios, e mesmo o IFBA sendo uma instituição com atuação em 25 municípios, apenas um de seus *campi* tem a oferta de um curso de natureza intercultural.

¹¹³ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Entrevistadores – As comunidades indígenas se aproximam do Instituto e apresentam suas expectativas? Há projeções de ampliação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, tanto no sentido de atender aos pleitos dos povos indígenas quanto no de ofertar mais vagas e de ampliar as áreas de formação?

Jancarlos Menezes Lapa – Em um primeiro plano, a aproximação das comunidades indígenas acontece em nível de campus/comunidade. Mais recentemente, em conversa com a coordenação atual do curso de Licenciatura Indígena, foi levantada a demanda de ampliação da oferta, dentro de uma perspectiva de criação de um Centro Intercultural, a partir da multicampia institucional. Essa possibilidade está sendo estudada conjuntamente com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN).

Entrevistadores – Qual sua visão sobre o impacto da Licenciatura Intercultural Indígena na vida dos egressos, tanto no que diz respeito à inserção profissional quanto aos demais aspectos da luta política e social que eles vivenciam?

Jancarlos Menezes Lapa – A licenciatura Indígena se propõe a formar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, para lecionar nas escolas indígenas localizadas em aldeias e reservas indígenas. Por si só esse objetivo já representa um impacto social importante dentro das localidades onde ela se apresenta, uma vez que é elaborada com a participação da comunidade indígena e adequada ao mundo que a circunda. De modo geral, o curso atende ao Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena – PROLIND, contribuindo para a consolidação das diversas aldeias indígenas localizadas no Sul da Bahia, e para o acesso à formação superior aos profissionais envolvidos com a educação escolar indígena. Esse perfil colabora com a formação do sujeito político, pois parte do princípio de que o professor formado, além de lecionar na comunidade, é a própria comunidade. Nesse sentido, compete a ele perfazer suas ações a partir de um contexto educacional próprio, com perspectivas de melhorias sociais de toda comunidade.

Entrevistadores – Os programas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), Residência Pedagógica e Saberes Indígenas, praticados pelo IFBA, têm contribuído para a ampliação da integração do curso com as escolas indígenas?

Jancarlos Menezes Lapa – Desde 2010, o IFBA já participa dos programas da Iniciação à Docência promovidos pela CAPES e outros órgãos de fomento em seus cursos de Licenciatura. Tais programas representam muito no que tange à permanência e ao êxito dos licenciandos. Desde então, a Licenciatura Indígena era participante de um programa especial, denominado PIBID Diversidade, que teve o programa cancelado pela CAPES no ano de 2018. Para mitigar os efeitos do final do programa, a Licenciatura Indígena passou a integrar o programa do PIBID regular, juntamente com as outras licenciaturas. Não tenho dúvida de que esses programas têm uma contribuição fundamental na articulação entre a Academia (IFBA) e a Educação Indígena, além de se constituírem em uma importante ação de permanência e êxito. Mais recentemente, no ano de 2020, o IFBA implantou seus primeiros programas de PIBID, Residência Pedagógica e PIBIC/Afirmativo, todos com recursos do próprio custeio, em um cenário de cortes orçamentários perversos. O Programa de Residência Pedagógica (RP), por exemplo, tem contribuído bastante com o desenvolvimento da prática profissional dos estudantes da licenciatura. A carga horária de 440h previstas na RP superam as 420 horas de estágio do PPP. Isso representa um incremento importante nas práticas de ensino, necessárias à formação de professores, além de ser um importante canal de inserção profissional. Já o programa Ação Saberes Indígenas na Escola representa uma iniciativa local, de grande impacto que se propõe a ofertar formação continuada de professores e produzir materiais didáticos para atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com o uso da língua indígena dentro de temáticas tais como Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa; Alfabetização e Letramento em Língua Indígena; Artes e Saberes Indígenas; Alfabetização Científica; História, Geografia e Etnomatemática nas Comunidades Indígenas.

Entrevistadores – A rede internacional de pesquisadores de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica tem como “missão desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão, em rede colaborativa com os propósitos de produzir conhecimentos e práticas críticas, transformadoras no campo temático e formar profissionais da educação orientados por princípios de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica. Além disso, busca dialogar com saberes construídos por comunidades tradicionais, movimentos sociais e outros grupos que não estão dentro das instituições, mas também produzem práticas inovadoras e emancipatórias”. O senhor considera que os objetivos da Licenciatura

Intercultural Indígena compreendem uma educação inclusiva e inovadora? Qual o seu ponto de vista sobre a missão do OIIIIPe, considerando os objetivos e o papel da Licenciatura Intercultural Indígena no estado da Bahia e em todo o Brasil?

Jancarlos Menezes Lapa – Penso que o simples fato de termos um curso de licenciatura com participantes da própria comunidade, não só no seu público-alvo, mas também em seu corpo técnico pedagógico, bem como a realização de aulas, em regime de alternância entre as instalações do IFBA e o ambiente das aldeias, confere ao curso suas características inclusivas e inovadoras. De outro lado, um curso dessa natureza, certamente, deve trazer aprendizados importantes para todo o ciclo acadêmico, no que tange a uma oferta intercultural, configurando-se, portanto, um importante espaço de desenvolvimento institucional. Nesse sentido, tais experiências precisam ser compartilhadas e apoiadas por iniciativas tais como a do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica, na perspectiva do diálogo dos saberes produzidos por essas comunidades tradicionais. Em sua essência, o caráter inovador da Licenciatura se traduz no fato do curso ser feito na comunidade, pela comunidade e para a comunidade indígena, potencializando sua interculturalidade. Certamente, isso não seria possível, se não houvesse um duplo movimento concretizado pelos interlocutores do processo. De um lado os professores indígenas que atuam no curso, e do outro o corpo técnico-pedagógico, tão bem representado pelo coordenador do curso, professor Francisco Costa. Esse deslocamento bilateral, contribui significativamente para a colaboração e para indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, em um curso dessa natureza.

Entrevistadores – Quais considerações finais o senhor poderia dirigir aos profissionais de educação superior sobre o papel social da Licenciatura Intercultural Indígena neste momento de pandemia?

Jancarlos Menezes Lapa – A pandemia tem nos revelado importantes aspectos da vida acadêmica. Muito além do abismo tecnológico em que estamos imersos frente ao ensino remoto, a crise pandêmica nos levou a nos olhar no espelho e perceber o quanto precisamos reconhecer no outro, a possibilidade de compartilhar, de ajudar e acima de tudo de nos reinventar. Mesmo diante de perdas irreparáveis, de recursos cada vez mais escassos, a grande lição que a pandemia nos deixa é que a Educação Plena nunca foi tão almejada por

uma nação, que dorme e acorda tensa, esperando o próximo absurdo noticiado pelos meios de comunicação. Nesse sentido, me dirijo aos profissionais de educação superior dentre outros, rogando a ele(a)s que se mantenham firmes em suas salas presenciais/virtuais na reconstrução de um país que precisa ser EDUCADO. O mais emblemático disso tudo, foi um vírus ter saído de tão longe para nos dar essa aula.

Data do envio: 02/09/2021
Data do aceite: 02/11/2021.

Resenha: *A Cruel Pedagogia do Vírus*, de Boaventura de Sousa Santos

O DARWINISMO SOCIAL PRESENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL MASSACRA

Shirlei Barros do Canto¹¹⁴

Cláudia Hernandez Barreiros Sonco¹¹⁵

A obra do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos *A Cruel Pedagogia do Vírus* (2020), com somente 32 páginas, foi organizada em tempo hábil como contribuição para que compreendêssemos o que estava acontecendo simultaneamente em todos os continentes do planeta. O início de 2020 foi marcado por incertezas recorrentes acontecidas nos campos da política e da economia, bem como no campo social. No entanto, o mundo foi surpreendido por uma pandemia e inundado de incertezas e temores que disseram respeito à continuidade da espécie humana.

O novo coronavírus é caracterizado como uma virose emergente, pois surgiu em dezembro de 2019, e trata-se de um vírus que passou a infectar o ser humano vindo de um outro animal (provavelmente morcego e/ou pangolim)¹¹⁶, por isso identificado como zoonótico. O nome recebido de SARS-CoV-2, pode assim ser desmembrado para maior compreensão: SARS é a abreviação da síndrome *Severe Acute Respiratory Syndrome*, traduzida para Síndrome Respiratória Aguda Grave. Cov é a abreviação da palavra coronavírus e o número 2 foi acrescentado por já existir o SARS-Cov, que desde 2002 ceifou mais de 800 vidas pelo mundo.

No Brasil, a desigualdade social, econômica e cultural do passado colonialista ainda pode ser percebida como algo sistêmico. E todo empenho de parte da sociedade pela decolonialidade ainda não conseguiu ressignificar o valor de cada cultura constituinte da nossa sociedade. E em meio a isso, Boaventura pontua novas aprendizagens advindas da

¹¹⁴ Doutoranda do Programa Interdisciplinar em Meio Ambiente, PPGMA-UERJ, Tutora das Disciplinas Pedagógicas do CEDERJ-UERJ. Pedagoga, Bacharel e Licenciada em Letras e Mestre em Ensino, pela UERJ. E-mail: shirlei.canto@uerj.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7396-464X>.

¹¹⁵ Professora Associada do Departamento de Ensino Fundamental do CAp-UERJ atuando no momento como vice-diretora do instituto. Coordenadora da disciplina Gestão 2 no Curso de Pedagogia CEDERJ-UERJ. Pedagoga e Mestre em Educação pela UERJ e Doutora em Educação pela PUC-Rio. E-mail: claudiahbsonco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4229-6028>.

¹¹⁶ Disponível em: [O Novo Coronavírus \(saude.mg.gov.br\)](https://saude.mg.gov.br). Acessado em 20 set. 2021.



experiência pandêmica, onde predominou o aumento das desigualdades e das injustiças, pois a doença tem acometido mais os pobres.

Para isso, o autor fez uso do termo “pedagogia”, para representar os possíveis ensinamentos que a crise sanitária vem oportunizando. A pandemia em si consiste em acontecimento histórico ocorrido poucas vezes no planeta, mas em todas foi extremamente fatal. Mesmo em pleno século XXI, com tanta tecnologia de ponta e avanço na medicina, um minúsculo e invisível vírus impôs ao mundo pôr-se de joelhos a refletir que nós seres humanos não somos os donos do mundo e que nossas vidas são efêmeras.

Esse opúsculo foi *pedagogicamente* dividido em cinco capítulos e serviu como embrião para a obra lançada em 2021, *O Futuro Começa Agora: da pandemia à utopia*, com 426 páginas.

A Cruel Pedagogia do Vírus traz até nós uma escrita breve, porém com peso e importância de um quase manifesto contra a ação antrópica egoísta, base do capitalismo neoliberal, que condena mais efusivamente grupos específicos ao destino abissal de padecimento ou morte.

Em seu capítulo primeiro, *Vírus: tudo o que é sólido se desfaz no ar*, Boaventura destaca que antes da atual pandemia do coronavírus a humanidade já enfrentava uma situação de crise permanente, em decorrência da afirmação do neoliberalismo dominando o setor financeiro. Como consequência se basta a legitimar o enriquecimento dos favorecidos, bem como obstaculizar qualquer medida que busque alterar as inclinações metódicas da sociedade.

Por outro lado, o advento da pandemia permitiu executar e experimentar novos arranjos, como a realização do trabalho remoto juntamente com a convivência da família, em casa. Com esse maior isolamento, muitos passaram, repentinamente, a deixar de visitar locais de consumo extremo, como os shoppings centers. Dessa forma, o autor pontua que a ideia conservadora de uma vida cada vez mais capitalista e consumista foi colocada em xeque pois, de repente, as pessoas começaram a se desalinhar com o “modo de vida imposto pelo hipercapitalismo” (p.6). Isso comprova que há alternativas para o cidadão da sociedade moderna.

Outra reflexão que o autor nos apresenta diz respeito à redoma do nicho abastado da sociedade sendo ameaçada por esse minúsculo vírus. Embora o índice de vítimas seja maior

dentre os pobres, o vírus segue indiscriminadamente atingindo a todos, independente de possuir ou não um seguro de vida, o que confirma a chamada *fragilidade humana*. Também as *Fake News* contribuíram para desinformar a sociedade, bem como demonizar a China para o mundo, seja como epicentro da doença ou como iminente dominadora do mercado econômico mundial.

Enquanto os olhares se voltam para a rixa entre China e EUA, comete-se a imprudência da *sociologia das ausências*, desprezando a gravidade da situação dos que se encontram em maior vulnerabilidade, como refugiados e imigrantes, isolados e condenados às zonas de invisibilidade.

No segundo capítulo *A trágica transparência do vírus*, o termo “*la gente de a pie*” (p. 10) evidencia a atenção e o cuidado dispensado aos menos favorecidos em desigualdade com os cidadãos de posses, que podem se isolar, praticar a máxima higiene, usar apetrechos de proteção individual como as máscaras e o uso do álcool adequado. Ainda que o primeiro grupo seja a maioria da população, a política não se volta para cuidar de seus interesses e aspirações. E isso acaba por determinar os segmentos onde ocorrem o maior número de óbitos.

Boaventura nos apresenta quem assumiu o lugar do todo-poderoso nessa peleja, ou seja, ora o grande deus religioso, ora o minúsculo vírus. Ou, como sinaliza, o mais recente todo-poderoso identificado como “mercados”, que se assemelha ao vírus por ser “insidioso e imprevisível nas suas mutações” e a deus por ser “uno e múltiplo”. E arremata essa reflexão com a alegoria dos três unicórnios (capitalismo, colonialismo e patriarcado) que formam o reino das causas. Segundo o autor, esse todo-poderoso traz como características “intemperança e incapacidade de se dominar” (p. 11). E apenas juntos os unicórnios têm forças para se impor e dominar as sociedades e suas economias.

A justificativa da invisibilidade dessa trama nas sociedades ocorre porque “decorre de um sentido comum inculcado nos seres humanos pela educação e pela doutrinação permanentes” (p. 12). No entanto, a acentuação das consequências tem levado a descortinar parte desse enredo, como a evidente disparidade de riquezas, desigualdades sociais e extermínio dos sistemas ecológicos.

No capítulo três, *A sul da quarentena*, o cenário que se anuncia, segundo Boaventura, é o de dor diante do aumento do desemprego, de destruição do meio ambiente

e do surgimento de novas pandemias, ou seja, do descuido com a subsistência global e do desrespeito à vida. E a atual pandemia tem alardeado esses tempos mais difíceis, que têm se mostrado indesejáveis, sobretudo, para os desabastados *“a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”* (p. 21).

Evidencia-se a preocupação com os mais atingidos, que não necessariamente estão localizados no designado “Sul planetário”, ou seja, países outros que não EUA, Europa e o restante dos países localizados no hemisfério norte, de sobremaneira, designados não pela localização espacial, mas pela designação referente ao “espaço-tempo político, social e cultural” (p. 15). Segue reafirmando a pandemia ser sim discriminatória e de pior enfrentamento por parte de certos grupos. Em destaque, os grupos submetidos ao sofrimento causado pelo capitalismo e pela discriminação de toda natureza: as mulheres, os trabalhadores informais, os camelôs, a população de rua, os moradores das comunidades de favelas ou alijadas dos grandes centros urbanos, refugiados, imigrantes, os deficientes e os idosos. E a autora Nilma Gomes completa: *“Um tempo de miséria e violências contra os mais pobres, os negros, os indígenas, os quilombolas, a população LGBT, as pessoas do campo, as mulheres, as pessoas e grupos progressistas e de esquerda”* (GOMES, 2020, p. 204 - 205).

Boaventura assegura que a quarentena “reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido” (p. 21). Essa barbárie civilizatória é percebida no machismo arraigado na sociedade patriarcal, na violência doméstica, no desemprego ou subemprego, na fome contínua, no desabrigo de lar e de cidadania, para exemplificar. Ou seja, a sociedade já sempre promoveu uma espécie de quarentena para essas pessoas que se sentiam excluídas. De modo que a pandemia apenas veio agravar o ilusório equilíbrio existente em uma sociedade imbuída de deveres éticos e humanitários.

Embora a “lista dos que estão a sul da quarentena” (p. 21) seja extensa, o autor dispensa uma atenção especial à situação dos idosos, distinguindo as realidades entre os idosos do Norte e do Sul. Os idosos do Norte são colocados nas casas de longa permanência e lá vivem em permanente quarentena. Já os idosos do Sul, por necessidade, buscam prolongar a vida ativa no mercado de trabalho, seja ele formal ou informal, porque comumente são arrimo da família ou os provedores para a subsistência de parte da família,

como dos netos. E nesse caso, a sua perda pode acarretar aumento da desnutrição e privação aos que porventura são assistidos.

O capítulo quatro *A intensa pedagogia do vírus: as primeiras lições*, apresenta um ensaio com seis lições que o coronavírus submete a humanidade. São lições de alerta que abordam desde a sociedade midiática ao capitalismo predador, finalizando com a lição que esclarece que nas últimas décadas o princípio do *mercado* tem estado em evidência em detrimento dos outros dois princípios que regulam a sociedade moderna: o *Estado* e a *comunidade*.

Quando Boaventura escreveu essa obra havia o registro de 40.000 óbitos, e no momento da redação desta resenha, apenas no Brasil já estamos próximos de 600.000 mortos e no mundo 4.550.000 pessoas faleceram¹¹⁷. Embora seja um número alarmante, as ações antrópicas vêm há muito atuando como algozes e, segundo o autor, o *The Guardian* (5 de março 2020) noticiou que a poluição atmosférica mata 7.000.000 de habitantes, ao ano. Contudo, há muitos outros eventos ecológicos na era antropocêntrica. Ou seja, a pandemia é apenas uma dentre as muitas manifestações de uma sociedade “que se começou a impor globalmente a partir do século XVII” (p. 23).

O alerta defende que necessitamos cuidar do planeta e uns dos outros, para sobrevivermos em um mundo mais justo e amoroso, pois é a “nossa casa comum”, a exemplo “como defendem os povos indígenas e camponeses de todo o mundo”. Para o autor, a pandemia trata-se de uma reação, uma autodefesa por parte do planeta diante da crise ecológica, da qual ele precisa se defender e pontua que a vida humana corresponde apenas a 0,01% da vida existente na Terra, embora explore e degrade os recursos do planeta a índices alarmantes, submetendo diversas espécies em perigo de extinção, inclusive, a própria.

Esse capítulo evidencia e questiona a capacidade humana de se enxergar no espelho de forma crítica e perceber que de nada adiantou a hegemonia dos EUA e de outros países que privatizaram completamente os seus sistemas de saúde, pois frente à pandemia tiveram respostas mais morosas e desencontradas. E nesse contexto, a China, embora em quase embargo por parte dos países que temem a sua capacidade de articulação e trabalho,

¹¹⁷ Disponível em:

<https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. Acessado em 23 set. 2021.

tiveram de admitir que ela respondeu rapidamente pela produção dos insumos necessários para o combate à doença, com proporções internacionais.

O futuro pode começar hoje foi o título dado ao capítulo cinco, que encerra essa obra que se postula contra hegemônica e que visa contornar o destino abissal da humanidade em ter de conviver com a crise pandêmica da Covid-19¹¹⁸. Necessário a busca pela justiça social e econômica, além da libertação das amarras da supremacia cultural eurocêntrica que promove a naturalização de todo sofrimento e de toda exploração presentes nas sociedades capitalistas.

A obra é um livro-convite à reflexão sobre a vulnerabilidade humana, ao passo que elenca as possibilidades (urgentes) de mudanças inescusáveis, sugerindo um movimento que encoraje a esquadrihar as concepções reacionárias e que possa trocar a necropolítica por um mundo gerido para a sobrevivência do coletivo.

Para o autor, “A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena” (SANTOS, 2020, p. 32), revelando que a crise mundial existia antes da pandemia, tendo como pilares o capitalismo, o colonialismo, o patriarcado e o neoliberalismo. São bases sistematicamente engendradas na grande maioria das nações. E nesse esquema, sequer a democracia permite total liberdade e autonomia a seus cidadãos, que são regidos pelo sistema de dominação, quase sempre cruel e devastador.

Necessitamos alcançar uma condição emancipatória frente às diversas questões que assolam a nossa sociedade e comprometem a nossa cidadania, porque o retorno à dita “normalidade” não será algo fácil e exigirá muitas reorganizações, em todos os setores. Ocorre que diante da pandemia o índice da população na linha da pobreza aumentou consideravelmente e o quadro de desemprego subiu vertiginosamente, devido à falência de grande número de empreendimentos, por causa da diminuição da economia, a qual para muitos desacelerou. Evidente que uma parcela da população já sofria durante a pré-pandemia as injustiças de uma economia capitalista que prioriza o dinheiro em detrimento do bem-estar dos cidadãos.

Por fim, o autor encerra a obra com uma lição de otimismo, mas que nos vai custar esforços planetários ainda não praticados por essa civilização. Sugere como caminho a

¹¹⁸ Covid 19 vem do termo em inglês *CoronaVirus Disease* - 2019. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/siglas/covid-19-do-ingles-coronavirus-disease-2019/?versao=dvisual>. Acessado em 26 set. 2021.

superação da quarentena do capitalismo e a preservação da natureza no entendimento basilar de que somos a natureza e sacramenta *“Quando superarmos essa quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias”* (SANTOS, 2020, p. 32).

Referências

SANTOS, B. de S. O vírus transparente e os unicórnios invisíveis. **Outras palavras**. São Paulo: 07/4/2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-civilizatoria/o-virus-transparente-e-os-unicornios-invisiveis/> . Acesso em 21 set. 2021.

GOMES, N. L.. Educação, diversidade, emancipação e lutas em tempos antidemocráticos. In BOTO, Carlota et al. (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. Organizadores Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira. São Paulo: FEUSP, 2020.

SANTOS, B. de S.. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. 32p. Disponível em: <https://www.cidadessaudaveis.org.br/cepedoc/2020/04/19/cruel-pedagogia-do-virus-livro-em-pdf/> . Acesso em: 01 jun. 2021.

Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais. **Você sabe como surgiu o coronavírus SARS-CoV-2?**. Tozzi, Marcela et al. Blog Corona Vírus, MG, 2021. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/27-como-surgiu-o-coronavirus> . Acessado em 20 set. 2021.

Data do envio: 27/09/2021
Data do aceite: 19/10/2021.

