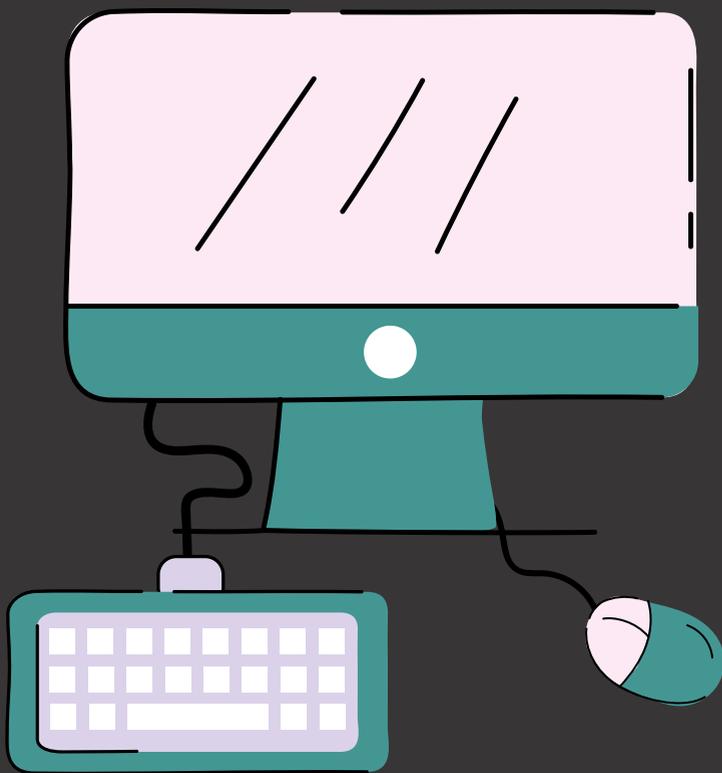


A EDUCAÇÃO NA COVID-19

A VOZ DOCENTE

VALDIR LAMIM-GUEDES
ORGANIZADOR



VALDIR LAMIM-GUEDES
ORGANIZADOR

A EDUCAÇÃO NA COVID-19

A VOZ DOCENTE



EDITORA NA RAIZ

EDITOR-CHEFE: PROF. DR. VALDIR LAMIM-GUEDES

CONSELHO EDITORIAL

PROF. DR. ALEXANDRE MARCELO BUENO (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE) | PROFA. DRA. ANNIE GISELE FERNANDES (USP) | PROF. DR. ANTÓNIO MANUEL FERREIRA (UNIVERSIDADE DE AVEIRO, PORTUGAL) | PROF. DR. CARLOS JUNIOR GONTIJO ROSA (USP) | PROFA. DRA. DEBORAH SANTOS PRADO (CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC) | PROF. DR. FÁBIO AUGUSTO RODRIGUES E SILVA (UFOP) | PROF. DR. FELIPE W. AMORIM (UNESP) | PROFA. DRA. FLAVIA MARIA CORRADIN (USP) | PROF. DR. FRANCISCO SECAF ALVES SILVEIRA (UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI) | PROF. DR. HORÁCIO COSTA (USP) | PROF. DR. JAVIER COLLADO RUANO (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN, EQUADOR) | PROF. DR. JOSÉ AUGUSTO CARDOSO BERNARDES (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL) | PROF. DR. MARCOS PAULO GOMES MOL (FUNDAÇÃO EZEQUIEL DIAS) | PROF. DR. PEDRO ROBERTO JACOBI (USP) | PROF. DR. RENATO ARNALDO TAGNIN (FACULDADES OSWALDO CRUZ) | PROFA. DRA. SUZANA URSI (USP) | PROFA. DRA. YASMINE ANTONINI (UFOP)

Contatos

 <https://editoranaraiz.wordpress.com/>

 lamimguedes@gmail.com

L231v Lamim-Guedes, Valdir (Org.) 1985-
A educação na Covid-19: A voz docente
[livro eletrônico] / Valdir Lamim-Guedes
(Org.). Vários autores. – São Paulo:
Editora Na Raiz, 2020.

257f.; 14,8 x 21 cm; pdf
ISBN 978-65-88711-00-2

DOI:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.4037300>

1. Educação. 2. Ensino remoto.
I. Título.

CDD: 370

05

PREFÁCIO

Prof. Dr. Cristiano Maciel

10

APRESENTAÇÃO

Valdir Lamim-Guedes

13

1. DIÁLOGO: UMA JORNADA DE APRENDIZAGEM E POLINIZAÇÃO PARA EDUCADORAS(ES)

Rafael de Araujo Arosa Monteiro | Pedro Roberto Jacobi

25

2. MEMES E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA COVID-19 NO BRASIL

Luis Gustavo Guimarães

40

3. DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EM UMA IES PRIVADA FRENTE À COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela Rossi Ferreira | Alexandre Alves Moreira

53

4. CONSOLIDAÇÃO DE VÍNCULOS NO ENSINO REMOTO: DA PRÁTICA PARA A REFLEXÃO

Maira Mariano

65

5. ANÁLISE SOBRE O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: CAMINHOS PARA UMA ATUAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

Rodrigo Toledo | Rodnei Pereira

77

6. AULAS REMOTAS DE QUÍMICA DURANTE A PANDEMIA COVID-19: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

Fabrcia de Castro Silva | Thalyta Pereira Oliveira | Suely Moura Melo

90

7. O USO DE TÉCNICAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ranieri Alves dos Santos

97

8. EDUCAR NA ÉPOCA DO CORONAVÍRUS - ENSINO REMOTO VERSUS ENSINO DE PROXIMIDADE: O OLHAR DE UMA EDUCADORA

Maria Gerlandia de Oliveira Aquino

109

9. A EAD NA VISÃO DE DOIS PODCASTS DO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO

Jaime Fernandes Neto

118

10. A BIOLOGIA NO COTIDIANO: COZINHANDO E APRENDENDO NO ISOLAMENTO SOCIAL DA PANDEMIA COVID-19

Daniel Manzoni de Almeida | Helena Lott Costa

130

11. REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO ONLINE PARA PROFESSORES DE LE EM FORMAÇÃO INICIAL DURANTE A PANDEMIA

Edson Luis Rezende Junior

138

12. A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE GÊNEROS E SEXUALIDADES (NUGE) COM ENSINO REMOTO DURANTE A COVID-19

Davi Gustavo Sanches da Silva | Daniel Manzoni-de-Almeida

156

13. PRECONCEITOS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Marcos Alexandre Pereira de Alvarenga

163

14. INTERAÇÕES ARTÍSTICAS EM TEMPOS DE COVID-19: RELAÇÕES ENTRE OS ARTISTAS E A APRENDIZAGEM EM ARTE

Michael Santos Silva | Juliana Marcondes Bussolotti

175

15. ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O TRABALHO EM MUTIRÃO

Edilaine Isabel Ferreira Aquino | Mariana Aranha de Souza

188

16. TRABALHO COLABORATIVO DE PROFESSORES DE ARTE EM TEMPO DE PANDEMIA

Givandelson de Oliveira Aquino | Juliana Marcondes Bussolotti

198

17. ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTE NÃO PRESENCIAL: ESCOLA, ESTUDANTES E FAMÍLIA

Michael Santos Silva | Juliana Marcondes Bussolotti

210

18. GESTÃO DE PROJETOS APLICADA NA ADAPTAÇÃO DE AULAS PRESENCIAIS PARA ONLINE DURANTE A PANDEMIA COVID-19: UM RELATO DE CASO

Dayana Cavalcanti

217

19. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE COVID-19

Diego Kenji de Almeida Marihama

228

20. DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DO SARS-COV-2: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aline Aparecida Saldanha | Marcos Alberto Saldanha

236

21. A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA EM ÉPOCA DE PANDEMIA: A RELAÇÃO TEXTO-LEITOR EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Luciano Cesar Ruocco

246

ORGANIZADOR E AUTORES

PREFÁCIO

PROF. DR. CRISTIANO MACIEL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Entre tantas áreas afetadas pelo isolamento social imposto pelo novo coronavírus Sars-Cov-2 desde que a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como uma pandemia, destaca-se a educação.

Houve, entre outros, necessidade imediata de paralisação das atividades e redefinição de estratégias para oferta do ensino, revendo todos os planejamentos para o ano e intensificando o uso de tecnologias em meio ao “caos” ocasionado por toda essa situação.

O “ensino remoto”, muito enunciado na pandemia, evidenciou potencialidades e fragilidades ao adentrar as nossas vidas. Se de um lado temos um país que faz uso intensivo de tecnologias, em especial as móveis, de outro temos baixos níveis de letramento digital e, para agravar, temos a desigualdade social como um limitador para o acesso às tecnologias apropriadas para todo o processo. Ter um celular nas mãos é uma possibilidade, mas não é o suficiente para estarmos numa sala de aula de forma plena. Muitos dos processos educacionais têm demandado, por exemplo, encontros síncronos, execução de atividades diferenciadas e adaptações na gestão dos processos, os quais requerem equipamentos e sistemas – incluindo os de comunicação – adequados e que têm um custo para usuários e instituições.

Além dos professores, que têm de lançar mão de todas suas capacidades e habilidades para montar estratégias didático-pedagógicas em tempos de pandemia, há os sujeitos da aprendizagem, estudantes que também precisam adequar suas vidas para estudar face a este isolamento

que, com a presença das tecnologias, foi físico, mas não necessariamente social.

E todos estão operando em estado de exceção, tendo que dar conta de cuidar de suas casas, dos seus próximos, da saúde, da vida, da morte, do luto... são tempos de olhar com mais cuidado para si e para os outros.

Os seis primeiros meses de pandemia no Brasil foram de incertezas, resistências e reflexões, de monitoramento e ações frente à Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da OMS. Ao certo, não ficamos inertes, e soluções foram pensadas para enfrentar essa situação adversa. Aí reside o poder transformador da educação, que precisa responder rapidamente às demandas da sociedade e, ao mesmo tempo em que pensa nos limites da desigualdade, busca criar meios para se adaptar; afinal, a educação é chave para o desenvolvimento de um país.

Neste ponto, importa a pesquisa científica e de base tecnológica. É por meio da socialização de dados de pesquisas que podemos refletir sobre o estado da arte nas mais diversas áreas afetadas por essa pandemia.

No campo da Educação, não poderia ser diferente. Uma rápida pesquisa das produções de 2020 em algumas bases de dados conhecidas, com os termos “educação” e “pandemia ou Covid-19”, revela centenas de artigos produzidos e no prelo para publicação. Esses trabalhos apontam para discussões centradas em métodos e técnicas diversos, com particularidades para domínios específicos, como a saúde e o ensino de ciências.

Todavia, é preciso que tenhamos canais para disseminação das informações, não só no formato mais tradicional das publicações, mas também para a divulgação científica e o apoio à rede educacional. Neste sentido, o “Observatório da Educação na Covid-19” surge como uma iniciativa idealizada por Valdir Lamim-Guedes, que, como o próprio site informa, visa ao “acompanhamento, análise, reunião e geração de conteúdo”, um “projeto pensando por educadores para educadores.”

A obra em tela é um esforço desta iniciativa, a qual traz a “voz de docentes” em diferentes campos de atuação, com 19 capítulos que versam sobre diferentes estratégias de gestão e de ensino-aprendizagem, em especial, as mediadas por tecnologias de informação e da comunicação. São importantes contribuições, da prática às reflexões, com relatos de experiências e desenhos de pesquisas com ricos percursos teórico-metodológicos.

Publicações como essas são prementes, vez que os desafios na educação seguem em todos os níveis, de forma remota e/ou híbrida, na educação básica, no ensino médio, na educação profissional e no ensino superior. Temos todos, portanto, que seguir repensando nossas práticas e contar com obras como esta é essencial. Ao certo, “o fazer” ganhará novos sentidos com tudo o que vivemos nesta pandemia. Almejo que ele persista não só na busca por transformações na escola, mas também alimente em nós um olhar humano cada vez mais apurado e empático àqueles que vivem ao nosso redor.

Não posso encerrar esse prefácio sem deixar uma homenagem póstuma às pessoas que perderam suas vidas durante essa pandemia, entre as quais estão uma série de educadores e educadoras. Que se preservem as memórias e todos os legados deixados em vida para a nossa sociedade.

Agradecendo pelo convite e conhecimento prévio deste livro, desejo a todos e todas uma excelente leitura e bom proveito dos interessantes capítulos que seguem.

APRESENTAÇÃO

VALDIR LAMIM-GUEDES

COORDENADOR DO

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA COVID-19

A necessidade de isolamento social devido à Covid-19 levou à suspensão das aulas presenciais no mundo inteiro no primeiro semestre de 2020. No Brasil não foi diferente. Desde a segunda quinzena de março de 2020, passamos a conviver com a determinação de férias docentes, suspensão das aulas ou a adoção do ensino remoto. Em setembro de 2020, algumas escolas já retornaram as aulas presenciais, apesar das incertezas sobre a duração da pandemia e um quadro nacional de alto número de casos e mortes.

Durante a Covid-19 surgiram diversos Observatórios, dentre os quais o Observatório da Educação na Covid-19 (<http://obseducovid19.wordpress.com/>), focado especificamente em educação - pensado por educadores para educadores. O projeto tem dois objetivos principais:

(1) Auxiliar professores e gestores educacionais a responder mais adequadamente às particularidades do momento atual;

(2) Reunir e realizar análises envolvendo a educação durante a pandemia Covid-19, incluindo o estudo da cobertura midiática.

Entres as ações desenvolvidas temos o site do Observatório Educação na Covid-19, seminários (veja os cadernos de resumos do primeiro e do segundo seminários em <https://obseducovid19.wordpress.com/seminario/>) e o esforço para dar voz aos docentes, por exemplo, a partir da publicação deste livro.

Este livro foi construído a partir de uma chamada pública para composição da obra. Após a divulgação da chamada, em abril de 2020, os

autores enviaram seus textos que foram avaliados conforme a pertinência do tema para a obra e qualidade do texto (redação, fontes e argumento). A seguir, o texto passou por repetidas leituras do organizador com a indicação de correções e sugestões de melhorias. Por fim, os capítulos foram reunidos em um arquivo único e os autores convidados a ler os textos e sugerir alterações. Esta última fase coletiva é muito importante, tanto para uma visão global da obra como para uma situação de aprendizagem a partir do contato com outras visões sobre a educação.

O resultado deste processo de composição da obra é um livro composto por 21 capítulos com várias visões da educação durante a Covid-19, desde o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação como pelas críticas deste uso.

O impacto da pandemia Covid-19, mesmo após do fim desta, permanecerá por bastante tempo, tanto em termos educacionais como problemas de aprendizagem, e, de forma mais ampla, questões socioeconômicas. Assim, o nosso objetivo com este livro foi alcançado ao dar visões distintas sobre um mesmo tema e por dar voz aos educadores, contribuindo para um debate que não se encerrará com a volta das atividades presenciais.

1. DIÁLOGO: UMA JORNADA DE APRENDIZAGEM E POLINIZAÇÃO PARA EDUCADORAS(ES)

RAFAEL DE ARAUJO AROSA MONTEIRO

PEDRO ROBERTO JACOBI

Reconhecer incoerências: um dos desafios desvelados pela pandemia de Covid-19

O cenário de pandemia da Covid-19 somado às diversas crises preexistentes – sociais, políticas, econômicas e ambientais -, evidencia uma série de desafios provenientes da maneira de pensar e agir da cultura moderna, em especial do ocidente, para os quais o próprio paradigma moderno não possui meios eficientes para seu enfrentamento (BOHM, 1980; 2005; 2007). Ao contrário, tentativas embasadas nos valores modernos, responsáveis em primeira instância pela criação dos diversos problemas atuais, irão reforçá-los ao invés de resolvê-los.

Aí parece residir uma das incoerências mais relevantes de nosso tempo. De um lado, deparamo-nos com desafios complexos (MORIN, 2003), que desafiam a lógica especialista e fragmentada do conhecimento assumida na modernidade (BOHM, 1980; SANTOS, 2008) e que nos impulsiona a imaginar, refletir e implantar novas formas de organizar coletivamente nossa forma de viver a vida que, por sua vez, demandam a capacidade de compreendermos as diferenças, reconhecendo-as como terreno fértil para a construção de novas ideias e ações colaborativas. De outro, desenvolvemo-nos dentro dos princípios da cultura moderna, caracterizada pela predominância de valores antidialógicos (BUBER, 2014; BOHM, 2005; FREIRE, 1981; 1983), os quais foram incorporados por cada um(a) de nós e reforçados ao longo de nossas vidas, mediando, consciente e inconscientemente, nossos pensamentos e ações cotidianas.

Assim, reconhecer a existência de tal incoerência nos permitirá superar o ciclo vicioso e míope de tentativas de ações desconexas e simplistas

que apenas alimentam o problema. Mas como reconhecer e transformar incoerências? Essa é a pergunta que motivou a escrita deste texto, no qual buscamos apresentar elementos que nos auxiliem a construir uma resposta, chamando a atenção para o importante papel das(os) educadoras(es) em tal empreitada.

Por uma transformação ética e epistemológica

A superação dos desafios atuais e das incoerências supramencionadas pode se dar por uma diversidade de caminhos. Sugerimos neste texto uma transformação de ordem ética e epistemológica, a qual pode ser materializada por um caminho metodológico composto por práticas do diálogo.

Ao falar em ética, adentramos o reino da convivência com outras pessoas, outros seres vivos e de tudo o que há no planeta em que vivemos, como os rios, mares, florestas, ares e solos. Pode ser encarada como um conjunto de valores e princípios compartilhados. Sendo assim, adotamos aqui os princípios sugeridos por Jacobi, Monteiro e Souza (2020) de uma ética dialógica, caracterizada pelo reconhecimento de que somos seres que se constituem na relação com o outro, num constante processo de aprendizagem, que ocorre ao longo de nossa trajetória histórica pessoal, inserida dentro de um contexto histórico-cultural particular, o qual fomenta a diversidade de interpretações existentes sobre como pensar e agir.

É nessa diversidade não uniformizante (MATURANA, 2002) que reside o solo fértil para a emergência de novas ideias. É do encontro dialógico entre diferentes visões, ideias e valores que a cocriação de novos

sentidos pode surgir, reconhecendo e superando os limites éticos e epistemológicos do paradigma atual moderno.

Nesse sentido, diversos autores de diferentes áreas do conhecimento – ciência, política, filosofia, educação, comunicação, economia, física, entre outras – têm sugerido princípios epistemológicos que orientem a construção do conhecimento com base no diálogo, como o reconhecimento da legitimidade de outras formas de saber que não a científica (SANTOS, 2002; 2008), a criação de comunidades ampliadas de pares (FUNTOWICZ; RAVETZ, 1993; 2003), o resgate do poder da arte (MORIN, 2003) e a resignificação das relações entre educadoras(es) e educandos (FREIRE, 1981; 1983).

Dessa forma, fica evidente o importante papel da educação para esse período que ousamos interpretar como uma transição paradigmática, como sugere Kuhn (1998). É por meio da educação que os valores, as ideias, as crenças e os conhecimentos são compartilhados, fomentando a constituição da cultura. Logo, é também um espaço de disputa, uma vez que pode ser utilizada para a manutenção do paradigma vigente ou para sua transformação.

Para as/os educadoras(es) que almejam assumir os princípios éticos e epistemológicos de base dialógica em suas práticas profissionais cotidianas o desafio é duplo. Em primeiro lugar, é preciso iniciar a jornada dialógica própria, aprendendo práticas que possibilitem a vivência dos princípios éticos do diálogo e a desconstrução dos hábitos e valores antidialógicos interiorizados. Em segundo, com o avançar do aprendizado próprio, as/os

educadoras(es) podem se tornar verdadeiras(os) polinizadoras(es) do diálogo, estimulando o aprendizado de práticas e a vivência dos princípios dialógicos na jornada dos educandos e educandas com quem compartilham o processo educador. A seguir, apresentamos algumas práticas de diálogo que podem auxiliar a jornada de aprendizagem de educadoras(es) e o subsequente processo de polinização.

Jornada de aprendizagem e polinização de educadoras(es): práticas de diálogo

O início da jornada dialógica se dá com o reconhecimento dos princípios éticos enunciados anteriormente: somos seres da relação, em constante desenvolvimento, possuidores de uma historicidade e portadores de diferentes visões sobre a vida (JACOBI; MONTEIRO; SOUZA, 2020). Com isso, é possível iniciar o exercício de quatro práticas sugeridas por Monteiro (s/d) e Monteiro e Sorrentino (2019), as quais possuem diversas características, construídas a partir das ideias de Bohm (2005), Isaacs (1999) e Freire (1981).

A primeira prática é o *Ouvir*. Para fazê-lo de maneira dialógica é preciso reconhecer o valor das pausas na fala do outro, ao invés de encará-las como oportunidades para intervir e dizer o que pensamos; é preciso não interromper, mesmo que seja para concordar, apresentando uma ideia que vá validar o que o outro está dizendo. Ao ressignificar as pausas e evitar interrupções, retomamos a gentileza dialógica de permitir ao outro respirar e organizar o pensamento durante sua fala e de oportunizar a nós mesmos a “digestão” daquilo que nos foi dito.

Ouvir dialogicamente é, também, não fazer suposições ao ouvir o outro, uma vez que ao fazê-lo estamos tentando preencher a experiência vivida e interpretada pelo outro com nossas interpretações, o que gera, frequentemente, ruídos e desentendimentos. Outra característica relevante é ouvir mesmo que discordemos. Aqui é importante não nos deixar levar por julgamentos precipitados, pois eles inibem a possibilidade do encontro com o diferente, tão central na ética dialógica.

Outra prática é o *Identificar emoções e sentimentos* que emergem quando vemos ou ouvimos algo. São essas emoções e sentimentos que nos auxiliam a perceber quando algo de grande importância para nós está em aparente questionamento. Quando vemos algo que acreditamos ser questionado, é possível perceber o coração acelerar, a cabeça latejar, uma vontade de discordar e tantos outros sinais.

Ao aprendermos a identificar tais sinais quando eles surgem, ao invés de simplesmente dar vazão, reagindo com raiva a algo que não nos agrada, poderemos iniciar a prática do *Readmirar*, que significa ver de novo aquilo que já foi visto e pensar novamente sobre aquilo que já foi pensado. Aqui podemos nos questionar por que pensamos da maneira que pensamos sobre determinado assunto; com quem e quando aprendemos; quais as ações que empreendemos com base no que acreditamos e quais são os resultados, desejados e indesejados, que alcançamos. Esse processo nos possibilitará a identificação de incoerências em nossas formas de pensar e agir, como sugere Bohm (2007), nos permitindo avançar na jornada dialógica e contribuir com a transição paradigmática proposta nas seções anteriores.

A última prática é o *Falar*. Para fazê-lo de maneira dialógica é necessário utilizar a primeira pessoa do singular (Eu), evitando generalizações na fala que podem dar falsas impressões de universalidade, caracterizadas pelo uso da primeira pessoa do plural (Nós, a gente); é necessário compartilhar aquilo que se pensa sobre o que é dito, aquilo que é verdadeiro dentro de si; é compartilhar as emoções e sentimentos que se identifica ao ouvir o outro, mesmo que não se saiba o que significam, pois aí reside a oportunidade de com o outro descobrirem juntos.

A interconexão de tais práticas, aqui apresentadas em separado por conta da forma linear de um texto, é o que fomenta a jornada dialógica. Ao ouvir o que nos é dito, é possível identificar as emoções e sentimentos que emergem, readmirar nossas ideias, crenças e valores, compartilhando com o outro nossos achados. E, assim, o eu e o outro, o educador e o educando, vão construindo dialogicamente a compreensão sobre si, sobre o outro e sobre a vida, ampliando a conexão com o diferente e construindo a possibilidade de cocriação de novos sentidos, os quais podem se materializar por meio de ações colaborativas.

Como exemplo recente de tal processo, compartilhamos a seguir uma experiência pedagógica, conduzida em ambiente virtual com base nas quatro práticas do diálogo, com jovens integrantes de um coletivo ambientalista.

Experiência de educação-polinização durante a pandemia: grupo virtual de diálogo com jovens integrantes de um coletivo ambientalista

Com o cenário de pandemia e a estratégia de isolamento social como medida de enfrentamento, muitos processos educadores, em âmbito formal e não formal, foram suspensos e/ou transformados. Não fugiu a essa regra os processos de educação realizados com e por jovens de 18 a 29 anos pertencentes ao Coletivo Jovem Albatroz, um grupo que busca promover transformações na realidade por meio de intervenções educadoras ambientalistas (RIBEIRO; DIAS; MONTEIRO, 2019; PROJETO ALBATROZ, 2020).

Uma das atividades realizadas durante o período de isolamento foi um curso virtual sobre diálogo, pela plataforma Zoom, conduzido pelo primeiro autor deste texto a convite da coordenação do Coletivo. Foram cinco encontros de uma hora e meia cada, contando com a participação de oito jovens, com o propósito de estimular o aprendizado das quatro práticas dialógicas mencionadas na seção anterior, fomentando o reconhecimento dos valores culturais incorporados e vividos pelos participantes, bem como possíveis incoerências entre suas intenções, ações e resultados.

No primeiro encontro foi realizada a apresentação dos princípios éticos e epistemológicos do diálogo aos participantes, como sugere Bohm (2005), assim como as práticas do diálogo e suas características. Ao longo dos quatro encontros restantes os jovens puderam exercitar as práticas ao tratar dos mais diversos assuntos, como a desvalorização da vida não humana – outras espécies animais e vegetais, o machismo, a homofobia e o racismo, questões estas evidenciadas durante a pandemia por acontecimentos

importantes, como o reaparecimento de animais silvestres em ambientes urbanos com baixa circulação de humanos ao redor do mundo, o aumento da violência doméstica contra mulheres durante o isolamento social e os casos de George Floyd nos Estados Unidos e João Pedro no Brasil, evidenciando o racismo estrutural (ALMEIDA, 2018).

Dessa forma, os encontros iniciavam com um tema escolhido pelos participantes, funcionando como um tema gerador (FREIRE, 1981), a partir do qual os jovens compartilhavam suas impressões, estranhamentos e ideias, possibilitando ao educador identificar e apontar em suas falas a generalização, os julgamentos e os momentos de interrupção da fala alheia. Além disso, conduzia-os pela prática do readmirar, talvez a mais desafiadora das quatro práticas, auxiliando-os a identificar as raízes de seus pensamentos, aquelas ideias mais arraigadas e óbvias que acabam se tornando invisíveis, tácitas, como diria Bohm (2005).

Esses apontamentos e condução do educador(a) só é possível quando ele/ela já iniciou sua jornada dialógica, identificando em si os vícios do não diálogo em sua forma de ouvir, de falar e de pensar. Ao ter experimentado inicialmente em si o processo é possível incrementá-lo com a participação do outro, o qual nos estimula a dialogar melhor conosco mesmo e com ele/ela. Ou seja, as jornadas dialógicas do educador e dos educandos(as) são inextricáveis, não podem se dissociar.

Um indicador interessante de que tal processo atingiu certo nível de sucesso foi a emergência de uma ação colaborativa entre os participantes, os quais decidiram sistematizar as ideias dialogadas em um texto, registrando

o resultado de suas readmirações. O texto final foi submetido e aprovado para uma chamada especial de artigos da Revista Brasileira de Educação Ambiental, intitulada “Qual Futuro Queremos e como Vamos Construí-lo” frente o ponto de inflexão fomentado pela pandemia (LOPES *et al.*, 2020). Assim, as vozes “impressas” no artigo poderão encontrar outras pessoas que, por sua vez, poderão readmirar suas ideias, caso estejam dispostas e familiarizadas com as práticas do diálogo.

Considerações finais

Reafirmamos, assim, o importante papel a ser desempenhado por educadoras(es) na polinização dos princípios e práticas do diálogo, uma vez que estimularão a capilarização dos valores da ética dialógica, fomentando a transição para uma nova forma de nos relacionarmos e vivermos a vida neste planeta.

Finalizamos este texto com um convite, um chamamento. Convocamos a todas e todos envolvidos com educação – formal, não formal e informal, a iniciarem sua jornada dialógica própria, readmirando seus princípios e práticas pedagógicas, bem como os valores e crenças pessoais que os perpassam, a partir das emoções e sentimentos mais latentes, falando e ouvindo dialogicamente suas educandas(os), estimulando-os, por sua vez, a aprenderem e iniciarem suas jornadas dialógicas.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

- BOHM, David. **A totalidade e a ordem implicada**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BOHM, David. **O pensamento como um sistema**. São Paulo: Madras, 2007.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FUNTOWICZ, Silvio Oscar; RAVETZ, Jerome Raymond. Post-Normal Science. **International Society for Ecological Economics; Internet Encyclopaedia of Ecological Economics**, 2003. Disponível em: <http://leopold.asu.edu/sustainability/sites/default/files/Norton,%20Post%20Normal%20Science,%20Funtowicz_1.pdf> Acesso em: 15 jun. 2016.
- FUNTOWICZ, Silvio Oscar; RAVETZ, Jerome Raymond. Science for the Post-Normal Age. **FUTURES**, v. 25, n. 7, pp. 739-755, 1993.
- ISAACS, William. **Dialogue and the art of thinking together**: a pioneering approach to communicating in business and in life. New York: Doubleday, 1999.
- JACOBI, Pedro Roberto; MONTEIRO, Rafael de Araujo Aarosa; SOUZA, Daniele Tubino Pante de. Caminhos para uma nova ética em tempos pós COVID-19: o desafio de ampliar diálogos e fortalecer aprendizagem social, in SOBRINHO, L. L. P.; CALGARO, C.; ROCHA, L. S. (Org.). **COVID-19: direitos humanos e educação**. Itajaí: UNIVALI, 2020.
- KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1998.

- LOPES, T. C. *et al.* COVID-19 e questões estruturais: a transformação por meio do diálogo e da colaboração. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 15, n. 4, pp. 440-455, 2020.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa. **Práticas do diálogo em tempos de isolamento e crise**. s/d. Disponível em: <https://rafaelmonteiodialogo.files.wordpress.com/2020/04/praticas-do-dialogo.pdf> Acesso em: 27 jul. 2020.
- MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa; SORRENTINO, Marcos. O Diálogo na Educação Ambiental: uma Síntese A Partir de Martin Buber, David Bohm, William Isaacs e Paulo Freire. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.14, n.1, 2019. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13288>> Acesso em: 01 set. 2020.
- PROJETO ALBATROZ. **Jovem Albatroz**. 2020. Disponível em: <<https://projetoalbatroz.org.br/educacao-ambiental/coletivo-jovem-albatroz>>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- RIBEIRO, Victor Vasques; DIAS, Mariana Roedel; MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa. Educomunicação e juventude: a experiência do coletivo jovem albatroz. **Revista Cecília**, v. 11, n. 2, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

2. MEMES E EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA COVID-19 NO BRASIL

LUIS GUSTAVO GUIMARÃES

Introdução

O mundo passou a viver cotidianamente mudanças drásticas nos hábitos e nas formas de organização social a partir das primeiras notícias sobre a epidemia pelo novo coronavírus na cidade de *Wuhan* na China em dezembro de 2019. A rápida disseminação para outros pontos do globo fez com que, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definisse a situação como uma pandemia mundial em função da enfermidade ter sido amplamente disseminada, ter um alto expoente de contágios e mortes e haver deficiência nas infraestruturas hospitalares para atender a demanda de doentes. A vida e a morte foram amplamente discutidas, a sobrevivência e as vivências sociais ganharam novos contornos, janelas reais e virtuais foram e ainda tem sido o lugar de reexistir. As mídias digitais e recursos tecnológicos deram novos significados aos ciclos de isolamento social e restrições de convívio social que as famílias e profissionais tiveram que passar como medida de contenção.

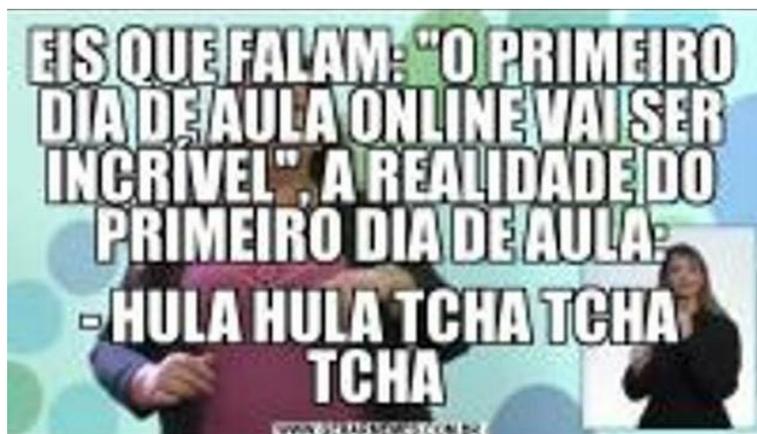


Figura 2.1: A professora que foi memetizada após cantar Hula Hula Tcha Tcha Tcha.

Os profissionais da educação tiveram suas vidas e rotinas alteradas, algumas redes e sistemas de ensino conseguiram iniciar ações emergenciais de atividades educativas assíncronas e à distância, algumas com atividades síncronas e outras redes demoraram mais tempo para propor ações. A Figura 2.1 representa bem esse tempo das primeiras iniciativas na relação com a expectativa dos alunos e familiares e o que de fato ocorreu nas primeiras atividades online.

A prática de uma professora da Rede Estadual de Ensino de São Paulo que nas primeiras aulas online do Centro de Mídias, foi uma das situações mais memetizadas no contexto educacional do estado de São Paulo. A professora, com a intenção de oferecer um momento alegre e descontraído para o período, iniciou uma aula destinada às séries finais (6^ª a 9^º ano) com a cantiga Hula Hula Tcha Tcha Tcha evidenciado na figura 2.1. As ações estavam fora do contexto e a imagem exibida evidenciaram a falta de um planejamento coerente com a faixa etária e a linguagem audiovisual em uso. Essa situação concreta tomou proporções tão grandes e negativas para a vida pessoal da docente e imagem da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo que o Secretário Estadual Rossieli Soares da Silva fez uma fala pública, em sua página do Facebook em defesa da iniciativa da professora.

As fragilidades do sistema educativo e das práticas docentes saíram dos muros da escola e adentraram o lar dos brasileiros. Pairou no ar, ainda que as situações similares em outros países expusessem o contrário, que aqui no Brasil a situação seria mais breve e branda e as aulas presenciais, por exemplo, retornariam em poucas semanas. Houveram divergências em

posturas adotadas pelo Presidente Jair Bolsonaro e Governadores de vários estados, enquanto o primeiro se posicionou contra medidas de isolamento social muitas vezes, diversos governadores assumiram o fechamento geral das escolas e ramos da sociedade, mantendo apenas o funcionamento das atividades essenciais.

Os decretos governamentais, que regularam os períodos de quarentena, giravam em torno de 15 a 30 dias para que, a cada período, as condições do território fossem analisadas e houvesse tempo hábil para novos encaminhamentos. Na prática “ninguém” tinha uma resposta concreta da situação, apenas as experiências que outros países já haviam passado, mas aqui no Brasil muitos desses dados científicos e vividos na carne foram negligenciados pelas autoridades, especialmente as Federais, colocando a morte como estratégia de governo, assunto para diversos outros estudos, situação caracterizada pelo conceito necropolítica (MBEMBE, 2018).

O Mosaico de Memes 1: Como será o retorno? (Figura 2.2) apresenta esse panorama de divergências entre as realidades nas diferentes faixas etárias, as práticas de higienização e desinfecção desejadas para o retorno e as ações dos governantes serviços públicos. As redes particulares de ensino tiveram que cumprir as instruções do Governo Federal e Estadual, portanto a figura 2.2 faz uma referência ao contexto geral da educação brasileira.



Figura 2.2: Mosaico de Memes 1: Como será o retorno?

Nesse período as pessoas passaram a criar estratégias para vivenciar o distanciamento social. As artes, principalmente as audiovisuais e manuais, deram sentido à essa suspensão do fluxo da vida cotidiana e social para as intensidades da vida íntima e privada. As diversas redes sociais e o consumo de mídias online no Brasil tiveram um salto de mais de 40% só no período de março conforme dados da Comscore (BRASIL, 2020), empresa que avalia as audiências digitais e gera índices ações de mídia e marketing. O consumo de redes sociais como Facebook, WhatsApp, Twitter, Instagram e a explosão do Tik Tok foram responsáveis por parte da “vida social” de grande parte das pessoas. Os Memes, dos mais variados assuntos, foram muito

disseminados nessas redes sociais com o intuito de levar alegria, depreciar, satirizar, contestar e até banalizar a realidade.

A partir de inquietações, incômodos e risos, muitos risos e nem sempre felizes, vivenciados na leitura/consumo desses produtos “engraçados”, especialmente dos memes de temática educacional, foi iniciada uma coleta regular se valendo da etnografia digital nas redes sociais Facebook e WhatsApp. A proposição dessa escrita surgiu, algumas semanas após a primeira coleta – salvamento/download do primeiro meme, bem como, com a aproximação e convívio do autor com o Observatório da Educação na Covid-19.

Caminhos teóricos e metodológicos

A busca por informações reais e de cunho científico levou o autor a se aproximar de observatórios de estudos, espaços que se propõem a acompanhar, sistematizar e diagnosticar tópicos em circulação trazendo dados qualitativos e quantitativos em evidência sobre um assunto específico. Os Observatório da Covid-19 da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), Observatório da Educação na Covid-19 de iniciativa particular do pesquisador e editor-chefe da Editora na Raiz e o Museu de Memes da Universidade Federal Fluminense, trouxeram sustentação às ideias desse estudo.

O meme, como artefato cultural é representativo dos valores em circulação de uma sociedade, inserido no tempo e espaço. Tais artefatos se caracterizam por informações que podem se multiplicar entre os cérebros ou em determinados locais (DAWKINS, 1976). Assim como os genes, os memes

tem em si informações que são transmitidas e carregam informações muito mais profundas do que apenas uma leitura aligeirada pode fazer.

O meme é descrito por Chagas (2018) como uma frase, um link, um vídeo, um site e por imagens sobrepostas entre outras. Eles se espalham por intermédio de usuários que os criam e os compartilham a seus contatos virtuais. Os memes são formatados pela associação de mais de uma linguagem: textual e imagética, audiovisual e imagética e possuem sempre uma construção de duplo sentido e completa em si mesma. Às vezes está ancorado em determinado evento histórico e factual, por isso, seus sentidos de humor, crítica social e tons “ácidos” viralizam e se disseminam rapidamente. Essas figuras ou imagens em movimento personificam e satirizam uma ação individual como foi representado pela figura 2.1 e, de forma mais comum, sintetizam fatos em circulação (Figura 2.2). Os memes não podem ser criados a priori, dependem da realidade para existirem

A internet como espaço de interações e representações sociais (ARRUDA, 2019), também passa a ser campo de estudo e geram estatísticas a partir das relações inseridas em sistemas complexos de interconexões. Redes que forçam e forjam novas e diferentes formas de se estudar a sociedade como aponta Frágoso (2019). A internet como campo de pesquisa, é um território em desenvolvimento constante, pois esse campo passa por transformações e mutações a uma velocidade acima do imaginado configurando diferentes formas de perceber, de representar e caracterizar o simbólico de uma sociedade (ARRUDA, 2019).

A etnografia digital foi escolhida como método de pesquisa pela possibilidade de gerar dados de estudo nas interações e publicações de usuários das redes sociais, onde o campo é desterritorializado, sem fronteiras e ao mesmo tempo que configura um território próprio e particular. A perspectiva *insider* desse campo, ou seja, o caráter qualitativo e quantitativo desse estudo está inserido dentro de determinada cultura, contexto histórico e as relações virtuais são indissociáveis da vida real (SANTOS; GOMES, 2013). O cerne do estudo centrou-se na coleta de artefatos digitais – memes sobre o contexto educacional, em especial o brasileiro – agrupados e analisados nas relações com os encadeamentos e negociações sociais do ambiente real relativos ao contexto da pandemia da covid-19 no Brasil. As coletas dos memes foram realizadas nos diferentes e diversos deslocamentos do próprio autor, a partir de suas redes sociais. A sistemática das coletas centrou-se em salvar os links e imagens e fazer o registro de sua fonte, contexto e tipologia e, ao mesmo tempo, um dossiê imagético-descritivo foi sendo construído no período de março à primeira quinzena de julho de 2020.

Memes e mais Memes

A organização dos dados movimentou e demarcou o território orientado pela observação flutuante (NEVE, 2006) possibilitando a construção da reflexão do campo privado das publicações dos memes nas redes sociais para o campo público, evidenciando apenas o artefato. Foram coletados ao todo 67 memes sendo 45 em formato imagem e texto, 20 em formato audiovisual e 02 misturando os formatos. Dos 67 memes, 15 memes

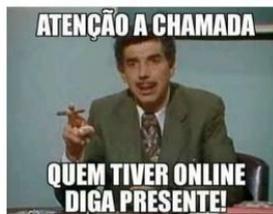
são provenientes das relações pessoais do autor deste estudo na rede social Facebook, 30 memes provenientes das interações do autor com amigos e familiares na rede social WhatsApp e 11 memes coletados em grupos específicos de socialização de memes na rede social Facebook. Cabe salientar que dos 11 memes coletados nos grupos específicos 08 são provenientes de grupos do Brasil e 03 são provenientes de grupos de outros países.

O ambiente privado do autor e sua teia de contatos trouxe à tona uma rede íntima de relações. O autor se propôs a pesquisar e refletir sobre as questões do contexto educacional quando começou a deixar de rir dos memes compartilhados por educadores, muitos seus colegas de profissão. Os profissionais da educação, vivenciando uma gama de dificuldades para se reinventar e dar conta de novas demandas de trabalho, no contexto do isolamento social, depreciam e desqualificam sua própria área de atuação na partilha de memes de tom jocoso e nocivo à imagem do que se faz na educação.

A figura 2.3 - Mosaico de Memes 2: a educação online na quarentena oferece nos convida a observar situações que envolvem um descaso com a atuação docente e profissionais da educação. A relação aluno x professor pode ser evitada/desqualificada com um simples clique. O aluno fecha seu áudio e câmera e finge participar da aula ou se conecta com outras coisas alheias à aula. E aqueles alunos e alunas que não possuem as condições técnicas e aparatos tecnológicos para acessar as atividades online? Ficarão excluídos?



Filho, e como está a aula onlin. ?



Hipocrisia à distância: a escola finge que está educando e os pais fingem que os filhos estão aprendendo

Figura 2.3: Mosaico de Memes 2: a educação online na quarentena.



- Mamá, ¡Mamá!, ¡MAMÁ!, ¡VEN RÁPIDO!, ¡Creo que la maestra ya se enojó!



TEACHERS TRYING TO KEEP UP WITH THEIR ONLINE CLASSES



Figura 2.4: Mosaico de Memes 3: identidade docente.



2020 school be like...



Já começou,
aluno agride professor com uma cadeira



Figura 2.5: Mosaico de Memes 4: questões cotidianas ou alertas?

Aulas online por trás das câmeras

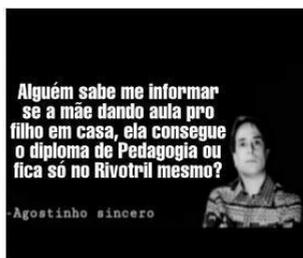


Figura 2.6: Mosaico de Memes 5: por trás das câmeras.

Quando educadores se identificam com uma imagem que representa que aquilo que a escola oferece possa ser um fingimento, como se pode observar na figura 2.3 Mosaico de Memes 2: a educação online na quarentena e figura 2.5 Mosaico de Memes 4: questões cotidianas ou alertas?, colocam as iniciativas da educação como ações sem sentido e sem valor à sociedade evidentes nas imagens da figura 2.6 Mosaico de Memes 5: por trás das câmeras. Os saberes docentes (TARDIF, 2002) são expostos na figura 2.4 Mosaico de Memes 3: identidade docente, de maneira oposta àquela vivenciada pelos educadores e educadoras nas escolas. Se faz necessário ressaltar que em oposição a essa atmosfera negativista de muitos memes, novos saberes foram e têm sido forjados diariamente por educadores (as) que buscaram aprender a gravar aulas, utilizar aplicativos para a interação com os alunos e aplicativos para criar trilhas de aprendizagem ou gamificar conteúdos e avaliações.

As redes de ensino, públicas e privadas, não tinham nas suas práticas cotidianas ações formativas/escolares para a Educação Básica à distância ou remotas, em geral esse ensino era até então majoritariamente presencial. Muitas escolas não possuem sala de informática, pacote de dados de internet suficiente para todos os professores e professoras utilizarem em dispositivos móveis, por exemplo para consulta em sala de aula por exemplo.

Nas primeiras semanas da quarentena, as redes de ensino, acompanhando as determinações federais, estaduais e municipais, compreenderam que o período, sem atividade letiva presencial, seria maior

do que o esperado. Então começaram a criar estratégias para que ano escolar e aproveitamento dos estudos fossem possíveis de serem realizados à distância. Todavia, o grande contingente de profissionais da educação não estava preparado para essa inversão da gestão da sala de aula do presencial para o virtual, especialmente estando dentro de casa acumulando ações profissionais e domésticas (figura 2.4). A formação continuada com a temática da educação midiática e treinamento para o uso de diferentes softwares e aplicativos foi necessária aos professores e professoras dos diferentes níveis de ensino

A crítica e a piada podem corroer, aos poucos, um sistema de funcionamento social e formatar opiniões dos cidadãos e cidadãs para apoiarem o desmonte público.

Considerações

A educação vem sendo utilizada como espaço de resistência, mas também como palco para disputas políticas. Por conta desse espaço de disputas para a constituição de valores sociais ou depreciação deles é que o sucateamento e enfraquecimento desse território sendo sofrendo uma morte lenta e silenciosa com o auxílio desses artefatos digitais “inocentemente” repartilhados todos os dias nas redes sociais. A fronteira entre a vida online e offline é muito tênue e coexistem, entretanto, no caso desse recorte que trouxemos no estudo é a vida offline que alimenta a produção desses conteúdos digitais.

Os memes coletados em geral revelaram questões de descontentamento com o sistema político em curso, preocupações com o

contexto da pandemia, práticas e metodologias escolares, questões de gênero, depreciação e desvalorização da carreira docente e desafios que os profissionais da educação terão de enfrentar com o retorno às aulas.

Esse estudo apresentado aqui por um recorte temporal, está em sua fase inicial, a pesquisa tem por objetivo coletar os memes até 02 meses após o retorno completo de todas as atividades escolares na educação básica do Brasil e tecer cruzamentos legais e documentais em novas categorias para reflexão.

Mas afinal, o que pode um meme?

Referências

ARRUDA, Ângela. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: Angela Maria de Oliveira Almeida, Maria de Fátima de Souza Santos & Zeide Araujo Trindade (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2ªed. Brasília: Technopolitik, 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº4.131 de 02 de maio de 2008** – Proíbe o uso de aparelhos celulares e outros dispositivos nas escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal. Diário Oficial ano XLII, nº87, 09 de maio de 2008, Brasília, Brasil. Acesso em 18/08/2020. <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/lei-n%C2%BA-4.131-de-02-de-maio-de-2008.pdf>

BRASIL, Empresa Brasileira de Comunicação (EBC). Brasil tem 134 milhões de usuários de internet, aponta pesquisa. A maioria acessa a internet pelo celular. **Agência Brasil**. 26/05/2020. Acesso em 15/08/2020. <https://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>

CHAGAS, Viktor. A febre dos memes de política. **Revista Famecos**, v. 25, n. 1, p. ID27025, 2 jan. 2018.

FRAGOSO, Suely. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NETO, Vicente de Lima-Neto & OLIVEIRA, Erika Guimarães. Memes no Face: letramento crítico e análise de discurso crítica a partir do humor. **Periferia – Educação, Cultura e Comunicação**, v.11, n.01, p.33-53, jan/abr. 2019.

NEVE, Eduardo. **Exploración del espacios y lugares digitales a través de la observación flotante. Una propuesta metodológica**. III Congreso Online – Observatorio para la Cibersociedad: conocimiento abierto, sociedad libre. 2006. Acesso em 17/08/2020. Disponível em: <http://mediaccions.net/wp-content/uploads/etnografias-digital-actas.pdf>

3. DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EM UMA IES PRIVADA FRENTE À COVID-19: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

GABRIELA ROSSI FERREIRA

ALEXANDRE ALVES MOREIRA

A trajetória: desvendando caminhos

A pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) teve impactos significativos na educação superior brasileira, e nos apresentará, no período pós-pandemia, um quadro do processo educativo/econômico/social ainda não completamente dimensionado (CASTRO, 2020) pela União, Estados, Municípios, Instituições de Ensino Superior (IESs), docentes e discentes.

Diante da alteração de normalidade, absolutamente repentina, da situação de saúde do país, que passou a exigir, como única forma conhecida de prevenção e controle da doença até o presente momento, o isolamento social, tornou obrigatória a adaptação das IES em relação a modalidade de ensino, migrando do ensino presencial para o ensino remoto.

Conforme a portaria Ministério da Educação (MEC) nº 343 de 17 de março de 2020, posteriormente alterada pela Portaria MEC nº 354/2020, foi autorizado “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior[...]” (BRASIL, 2020a, p. 39).

Perante a situação, inúmeras IESs que ainda não dispunham de plataformas digitais de ensino, viram-se diante da obrigatoriedade de adquiri-las, todavia, as instituições, que já trabalhavam com educação à distância (EaD), apresentavam uma situação de vantagem. Porém, para ambas o desafio se encontrava em dois pontos principais, o docente e o discente, que precisariam se adequar a uma modalidade de ensino e aprendizado completamente nova para muitos.

Do ensino presencial ao remoto: a organização do processo de migração

Considerando as normativas, o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a necessidade de dirimir eventuais prejuízos acadêmicos e a propagação do vírus, foi estabelecido pelo Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde da Covid-19 (comitê Extraordinário Covid-19) o plano de contingência das IESs. O documento direcionou a atuação de coordenadores e docentes quanto às aulas e avaliações remotas, e readequação do calendário acadêmico, objetivando o planejamento das reposições das disciplinas teórico-práticas, tão logo sejam permitidas.

A educação remota emergencial, somente se assemelha à EaD, pelo uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), adotadas neste período de crise sanitária, isso, levando em consideração as legislações específicas e características particulares de cada uma das modalidades. Conceituando, na modalidade EaD, professores e alunos estão mediando o conhecimento por meio de interação síncrona e/ou assíncrona em espaços e tempos distintos, com ou sem uso de artefatos digitais (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020), enquanto a modalidade de educação remota emergencial, objetiva fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de maneira a reduzir os efeitos do isolamento social nesse processo, sendo retomado ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido resolvida ou controlada (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

Considerando o plano de contingência da referida IES, que versa pelo momento de ensino emergencial, o ensino remoto é conceituado como

aquele em que, aulas teóricas são ministradas ao vivo, por webconferência, com cada professor (a) dedicado (a) à respectiva turma para a qual foi atribuído, com a mesma carga horária e horários do presencial (IZABELA HENDRIX, 2020). Desta forma, na referida instituição, as aulas ocorreram no mesmo horário da aula do presencial, durando todo o período de aulas de cada turno de estudo.

Neste sentido, a IES organizou capacitação remota para todos os docentes, em dias e horários diversos, além da disponibilização de tutoriais do ambiente virtual de aprendizagem (AVA). É importante citar que a IES já ofertava cursos no formato EaD, portanto já dispunha de um AVA estruturado com docentes que já atuavam nesta modalidade, o que facilitou o treinamento dos demais.

A capacitação dos docentes para a utilização das ferramentas utilizadas no ensino remoto foi crucial para que fossem estabelecidas diretrizes de uma utilização padronizada das ferramentas, incluindo as utilizadas nas avaliações. Porém a modalidade de ensino remoto, para os professores do curso de enfermagem, foi uma novidade, pois o curso dispõe apenas de 12% de carga horária EaD, conforme autorizado pela portaria n.º 2.117/2019 (BRASIL, 2019), e a maior parte dos docentes atuam exclusivamente na modalidade presencial.

Além de suspender as atividades presenciais, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer CNE/CP nº 5 de 2020, sugeriu a realização de atividades on-line síncronas e assíncronas, e chamou a atenção para a garantia de avaliações do processo de ensino-aprendizagem de maneira

equilibrada, atentando para as diferentes situações que seriam enfrentadas, nos sistemas de ensino e pelos estudantes, de modo a assegurar as mesmas oportunidades a todos discentes (BRASIL, 2020b).

Neste sentido, após a divulgação do plano de contingência institucional, a coordenação do curso de Enfermagem reuniu-se com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), objetivando a criação de um plano de ação que dirimisse os impactos relacionados ao ensino, as avaliações e principalmente ao acesso remoto, caso estudantes apresentassem dificuldades por ausência de acesso as TDICs. O plano de ação, por se tratar de uma ferramenta de gestão, possibilita a identificar quais serão os objetivos estratégicos, frente ao cenário do ensino remoto, facilitando a estratificação das ações, grau de urgência e os responsáveis por cada ação.

O primeiro passo do plano de ação foi a deliberação sobre as disciplinas que poderiam ou não ser ofertadas de forma remota. Foi dada atenção especial à identificação das disciplinas previstas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) que envolviam práticas profissionais de estágios e laboratórios e que estavam proibidas de serem realizadas remotamente. Posteriormente, que somaram 17% das disciplinas ofertadas no semestre, foi discutido e definido a adequação do plano de ensino com relação a metodologias e avaliações.

Ficou definido em primeira instância que as atividades assíncronas teriam caráter obrigatório e avaliativo em todas as disciplinas, objetivando fortalecer o processo ensino aprendizagem, e que estas estariam disponíveis aos alunos no AVA e no “sistema aula”, este último já utilizado de costume

pelos discentes para análise de frequência, notas e materiais disponibilizados pelo docente. As avaliações foram alteradas para possibilitar um período de adequação para o estudante à nova realidade, desta forma, optou-se por aumentar o número de avaliações e reduzir a pontuação das mesmas, alteração que foi aprovada pelo colegiado do curso.

As alterações no cronograma das atividades acadêmicas foram necessárias para ambientação do alunado frente à nova realidade, tanto no cenário da educação, pelo ensino remoto, quanto ao cenário mundial da pandemia e suas consequências para a sociedade. A IES se preocupou com todas as possíveis consequências que a pandemia poderia trazer aos discentes e a comunidade acadêmica, deste modo foram necessárias adaptações para garantir experiência positiva ao ensino remoto e facilitar a ambientação quanto a utilização das ferramentas utilizadas e metodologia proposta.

Docentes e discente foram orientados a comunicar dificuldades de manipulação e acesso às TDICs, que seriam direcionadas aos vários setores administrativos que dariam suporte na resolução, juntamente com a coordenação e NDE. Foram disponibilizadas, pela instituição, inúmeras alternativas de suportes que poderiam atender a docentes e discentes, especialmente no período de transição para o ambiente virtual de aprendizagem. A todas estas repartições institucionais e às coordenações de curso, foi permitido o acesso remoto a plataforma interna da instituição, com a finalidade de não interromper os trabalhos e de conferir maior agilidade à

resolução de problemas, todos acompanhados pela coordenação pedagógica e reitoria da instituição.

Após a migração do ensino presencial para o ensino remoto, processo pelo qual experienciamos inúmeros enfrentamentos, pudemos experimentar a tranquilidade, pois já estava alinhado entre os docentes as ferramentas e suas formas de utilização, conseguindo assim se adequar ao novo contexto educacional e atender as necessidades dos nossos alunos.

O ensino remoto na graduação em enfermagem a perspectiva da adaptação aos novos desafios

Vencido esse imbróglio, era momento de atender as demandas da prefeitura do município de alunos para compor as barreiras sanitárias criadas por meio do decreto 17.356, de 14 de maio de 2020 que dispõe sobre a realização compulsória, em caráter excepcional e temporário, de rastreamento clínico para reduzir a propagação de infecção viral e preservar a saúde da população contra a Covid-19 (BELO HORIZONTE, 2020).

Vislumbrando o caráter social do ensino e, sobretudo, da formação de enfermeiros, acadêmicos do 8º período foram direcionados às barreiras sanitárias do município. Cabia a prefeitura, por sua vez, fornecer os equipamentos de proteção individual (EPIs) e a supervisão dos acadêmicos, que seria de responsabilidade das gerências das Unidades Básicas de Saúde (UBSs), já referenciadas para o estágio obrigatório deste período da graduação. Neste contexto, foi possível identificar a valorização do futuro profissional de saúde na participação das ações de enfrentamento do Covid-19, e possibilidade de continuação das atividades acadêmicas de maneira

atuante junto às ações estabelecidas pela secretaria de saúde e prefeitura municipal de Belo Horizonte - MG.

No decorrer do semestre, atividades antes impensadas de forma virtual, foram discutidas e estudadas para sua adequação, baseadas também na experiência compartilhada por outras IESs, como as qualificações para as defesas de trabalhos de conclusão de curso (TCC) e as atividades prática integradoras (APIs).

As qualificações de TCC foram realizadas pelos alunos por meio da ferramenta Moodle, e avaliadas por banca composta por três docentes, sendo um da instituição e dois convidados, como previsto no manual de TCC e no PPC do curso (IZABELA HENDRIX, 2019). As APIs, sofreram readequação da parte prática, comumente realizada por meio de visita técnica, entrevistas com profissionais e criação de instrumentos facilitadores do trabalho do profissional enfermeiro. Após serem repensadas e discutidas junto ao NDE e Colegiado do Curso, optamos por adequá-las para que pudessem ser realizadas de forma remota, assim, os acadêmicos formularam instrumentos de avaliação de qualidade de assistência nos diferentes serviços de atenção à saúde e realizaram entrevistas virtuais com enfermeiros atuantes nestes setores.

Quanto aos estágios curriculares do curso realizados nos 8º e 9º períodos, houve a interrupção das atividades, por solicitação dos serviços de saúde conveniados, incluindo a prefeitura do município. Essas atividades estavam inicialmente suspensas de acordo com a portaria MEC nº343 (BRASIL, 2020a), porém o CNE no parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL,

2020b) sugeriu, e a portaria do MEC 544/2020, autorizou também a possibilidade de realização de estágios de forma remota “[...] é de se esperar que as atividades de estágio [...] possam ser cumpridas também de forma não presencial” e completa dizendo que “[...] as novas formas de organização do trabalho, em particular as possibilidades de teletrabalho, permitiriam também considerar atividades não presenciais para estágios e outras atividades práticas [...] (BRASIL, 2020c, p.13). “No que se refere às práticas profissionais de estágios ou às práticas que exijam laboratórios especializados, a aplicação da substituição de que trata o caput deve obedecer às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE” (BRASIL, 2020b, p.62).

Em resposta, o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e os Conselho Regionais de Enfermagem (CORENs), órgãos regulamentadores e fiscalizadores da atuação da enfermagem, incluindo do ensino da enfermagem, receberam com incredulidade a portaria 544/2020 e manifestaram repúdio, tendo em vista que para a formação do profissional enfermeiro, é essencial, além da atuação prática, a interação com os pacientes assistidos.

O COFEN juntamente com o Conselho Federal de Farmácia (CFF), entraram com ação civil pública com pedido de tutela de urgência contra a União, por conta da Portaria (COFEN, 2020):

Estágio não-presencial é uma farsa, um verdadeiro estelionato educacional. Não podemos permitir que enfermeiros concluam o curso superior sem a realização de estágios [...] Isto representaria um risco para a população que venha a ser assistida [...] Não podemos

concordar que o MEC [...] tente implementar um modelo de ensino tão lesivo (COFEN, 2020, s.p.).

A IES, a coordenação, NDE e colegiado do curso, em concordância com o sistema COFEN-COREN, repudia a formação de enfermeiros por meio de estágios remotos, e tem discutido e estudado possibilidades de retorno aos campos de estágios de forma segura para os acadêmicos, docentes, funcionários e pacientes das instituições de saúde.

Outro desafio enfrentado neste período foi a desmotivação de discentes. Em um dado momento, foi percebido que as ausências nas aulas estavam se tornando frequentes, e por essa razão, mais uma vez fomos obrigados a nos reinventar. Programamos então de forma remota, o III Fórum de Enfermagem, em comemoração à semana da enfermagem, com os temas: “Coronavírus: da origem ao diagnóstico” e “O processo de Enfermagem na Terapia Intensiva no enfrentamento do COVID19”, com palestrantes convidados. No mês seguinte realizamos a Webinar Gerenciamento em Saúde em Tempos de Pandemia e Manejo do Paciente Oncológico frente a Covid-19, também com palestrantes convidados. A escolha dos temas dos eventos levou em consideração o enfrentamento da Covid-19 e o contexto de pandemia, essas estratégias foram utilizadas para demonstrar a participação dos enfermeiros diante da realidade vivenciada nos diversos locais de atuação desses profissionais.

Observando a aderência dos discentes da IES e notando as proporções que os nossos eventos remotos vinham alcançando, incluindo a participação de discentes de outras instituições de ensino, privadas e federais, alcançamos voos maiores e organizamos duas jornadas acadêmicas

com duração de 12 horas cada uma delas. As jornadas ocorreram aos sábados, com professores convidados e com expertises nos assuntos abordados, desta forma, sucederam a I Jornada de Sistematização da Assistência de Enfermagem e a I Jornada Acadêmica de Cuidado aos Paciente Portador de Feridas e Ostomias, com cerca de 100 participantes.

Reflexões sobre a experiência: o aprendizado a partir do trabalho

Tomando posse do que pertence a educação, nós educadores somos transformadores de vidas, realidades e de sociedades, e cada dificuldade traz consigo inúmeras possibilidades de aprendizado, e nossa IES e curso, aproveitaram cada uma delas, e como não poderia ser diferente, estamos estudando e analisando projetos futuros para a realização de atividades extracurriculares de forma remota, mesmo quando tudo isso passar, e vai passar!

O professor frente ao cenário de crises ou não, deve ser visto como um agente facilitador no processo de aprendizagem, cabe a este profissional identificar as necessidades dos seus alunos e promover articulações que facilitem o aprendizado, chegando na realidade do aluno, observando ainda as suas necessidades no contexto de transição do ensino presencial para o ensino remoto, ou seja, “se conectar” com o acadêmico para que juntos possam promover as trocas de conhecimento em sala de aula de maneira flexível, dinâmica e interativa.

Diante de todos esses enfrentamentos, o professor mostrou-se mais uma vez com uma capacidade de adaptação e de reinvenção de si próprio e de seus métodos excepcionais, e foi devido a dedicação e vontade de ver o

processo acontecer da melhor maneira possível, que nosso curso e nossa IES tem experimentado êxito diante de todas essas mudanças.

Referências

BELO HORIZONTE. Decreto nº 17.356, de 14 de maio de 2020. **Secretaria Municipal de Saúde**. 2020. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1228765#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2017.356%2C%20DE%2014,19%20%E2%80%93%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.>>. Acesso em: 07. jul.2020.

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. **Ministério da Educação**. Diário oficial da união.2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>> Acesso em: 23. ago.2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Ministério da Educação**. Diário oficial da união. 2020a. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em: 07. jul.2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020 de 7 de maio de 2020. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. 2020b. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>> Acesso em: 07. jul.2020.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. **Ministério da Educação**. Diário oficial da união.2020c. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> Acesso em: 07. jul.2020.

CASTRO, Valéria Cristina Gomes de. A “normalidade” da covid-19 e a vida cotidiana. **FIOCRUZ**. Disponível em: <http://mail.nepp-dh.ufrj.br/artigo_21_05_2020_doutoranda_Valeria.pdf>. Acesso em: 07. jul.2020.

COFEN. **COFEN vai à Justiça contra estágio a distância.** Distrito Federal. 22/06/2020. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/cofen-vai-a-justica-contr-a-estagio-a-distancia-80661.html>>. Acesso em: 07. jul.2020.

IZABELA HENDRIX. Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) Enfermagem. **Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.** 2019.

IZABELA HENDRIX. Resolução da reitoria n° 06, de 24 de março de 2020- Plano de Contingência. **Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix.** 2020.

4. CONSOLIDAÇÃO DE VÍNCULOS NO ENSINO REMOTO: DA PRÁTICA PARA A REFLEXÃO

MAIRA MARIANO

No início de março de 2020, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo definiu que as aulas presenciais seriam suspensas para evitar a proliferação do coronavírus. Há alguns meses, já se noticiavam os danos causados por esse vírus na China e na Itália. Após a notificação de casos da doença na capital paulista, o governo do estado adotou o isolamento como forma de prevenção ao contágio. Dali a poucas semanas, após recessos e férias antecipadas, todo o ensino básico e o superior, público e privado, tiveram que buscar alternativas para prosseguir com o ano letivo.

A educação, passados quatro meses, encontra-se na dependência de recursos das tecnologias virtuais. Diferentes ferramentas e ambientes virtuais foram testados, a fim de manter a interação professor-aluno. A situação é bem mais complexa na rede pública, em que boa parte dos estudantes não possui acesso à internet, tampouco computadores e celulares à disposição.

Minha experiência no ensino remoto, a princípio, foi difícil. Problemas extra-pedagógicos, chamemos assim, como acesso à internet, inexistência de computadores nas residências dos alunos, a potência da banda larga, até mesmo um espaço para estudo dentro de casa, revelaram-se como empecilhos para a aprendizagem dos alunos. A Universidade em que leciono buscou solucionar essas questões, inclusive emprestando *notebooks* aos estudantes. Sabemos, todavia, que a aprendizagem está além de recursos técnicos- imprescindíveis neste momento-, pois depende de práticas pedagógicas e metodologias da competência docente, para que,

juntamente, com o educando, o profissional percorra caminhos que os levem ao objetivo da aula.

O semestre encerrou-se com as aulas virtuais. Durante todo este tempo, refleti sobre a importância da interação com os alunos e busquei, dessa maneira, uma aproximação com eles. A pandemia deixou-os fragilizados, inseguros, ansiosos e tristes em diversos momentos. Eu sentia a necessidade de sempre iniciar a aula com uma conversa, para não nos esquecermos de que aquela relação era baseada em afeto e parceria. Essa aproximação com os estudantes possibilitou que, numa situação de exceção, não houvesse perdas na aprendizagem. Essa afirmação é decorrente dos resultados dos processos avaliativos adotados: participação nas aulas, exercícios propostos sincronicamente e um projeto semestral, que demandou um esforço colaborativo dos alunos desde o início do semestre. Os resultados foram bem positivos.

A partir dessa experiência, comecei a pesquisar sobre a criação de vínculos no ensino remoto. Os artigos *Uma abordagem interacionista da Educação a Distância: as possíveis relações e interações socioafetivas desenvolvidas na EaD*, de Santos (2015); *A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância*, de Tenório, Costa e Tenório (2016); *Bytes de afeto: as emoções na tutoria a distância*, de Monteiro (2016); foram importantes para essa reflexão. Além destes, os trabalhos de Alonso Ferreira de carvalho, *Alteridade e amizade na educação: a sala de aula como espaço ético e político* e *Amizade e Ética na sala de aula: reflexões para a formação de professores*, bem como o artigo *Filosofia da Amizade: uma proposta*, de Konrad Utz, orientaram a

leitura sobre a amizade na obra de Aristóteles e trouxeram outros conceitos filosóficos ao debate .

O Amor como força geradora no contexto educacional

Em *O Banquete* (385 a. C.), Platão nos oferece um diálogo sobre o Amor. Não como sentimento erótico somente, mas Amor no seu sentido mais amplo, como uma forma de interpretar a realidade. Na narrativa, os personagens, entre eles Sócrates, tecem discursos de louvor ao Amor. Por meio de narrativas secundárias, como a do Mito do Andrógino, Poros e Penia e Diotima de Mantinea, refletimos sobre a capacidade que tem Eros/Amor de unir os mortais e imortais, os homens e os deuses. É Eros também quem motiva a busca pelo bem. Embora um semideus, uma vez que é filho de uma humana, ele dá aos homens a capacidade criativa. De acordo com Oliveira (2012):

Sem Eros o homem não cria, não gera nem produz; e sem *poiesis* ele jamais seria capaz de posicionar-se no mundo, de estabelecer suas técnicas e de fazer revelar a verdade sobre si mesmo, sobre as coisas, sobre o cosmos e sobre os deuses (OLIVEIRA, 2012, p. 20).

Diotima de Mantinea, personagem de *O Banquete*, evidencia a relação entre o Amor e a concepção: “Com efeito, todos os homens concebem, não só no corpo como também na alma, e quando chegam a certa idade, é dar à luz que deseja a nossa natureza” (PLATÃO, 385 a. C., p. 40).

Ao Amor relaciona-se, portanto, à ideia de concepção, aquele que gera e cria, que busca a imortalidade. Sendo assim, Amor e Educação são interdependentes, devido ao potencial transformador e criador de ambos.

Por que não dizer imortal também? Os conhecimentos se imortalizam na sociedade, passando de geração a geração. Sendo o amor uma necessidade humana, é de se supor que ele seja fundamental no processo ensino-aprendizagem.

A respeito da finalidade criativa do Amor, Bauman (2004) ressalta:

No *Banquete* de Platão, a profetisa Diotima de Mantinea ressaltou para Sócrates, com a sincera aprovação deste, que ‘o amor não se dirige ao belo, como você pensa; dirige-se à geração e ao nascimento no belo’. Amar é querer, ‘gerar e procriar’, e assim o amante ‘busca e se ocupa em encontrar a coisa bela na qual possa gerar’. Em outras palavras, não é ansiando por coisas prontas, completas e concluídas que o amor encontra o seu significado, mas no estímulo a participar da gênese dessas coisas. O amor é afim à transcendência; não é senão outro nome para o impulso criativo e como tal carregado de riscos, pois o fim de uma criação nunca é certo (BAUMAN, 2004, p. 11).

Se aproximarmos a reflexão de Bauman ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo apoiado na relação professor-aluno, não é forçado afirmar que a natureza dessa parceria está na criação. Isso implica trazer à discussão que as abordagens pedagógicas baseadas na transmissão de conteúdos, colocando o aluno na posição somente de receptor, estão fadadas ao insucesso e perpetuam a opressão. Quando o docente assume uma postura anti-dialógica, que não promove a realização do pensamento crítico, conforme preconizava Paulo Freire, mantém todos -alunos e a si próprio- em uma condição alienante, mantenedora do *status quo*, que também exclui do processo criativo, pois está imersa na estagnação.

É certo que Bauman analisa a inconstância das relações na pós-modernidade. Não se trata, portanto, de manter um olhar ingênuo sobre tais questões, mas de afirmar a possibilidade de construção do conhecimento e pensamento crítico, fruto da parceria entre aqueles que aprendem, ainda que seja numa relação líquida, ou seja, instável e inconstante. Isso traz ainda maior desafio à tarefa docente, uma vez que estamos imersos em uma “cultura consumista”, que privilegia o “prazer passageiro”, a “satisfação instantânea”, “resultados que não exijam esforços prolongados” (BAUMAN, 2004, P. 11). Como tornar a educação formal atrativa nesse cenário? Não há, por certo, uma resposta que solucione os problemas da Educação, mas há pesquisas, tais como as de Alonso (2015) e Libâneo (1990), que apontam para uma abordagem pedagógica em que o aluno seja ativo, produtor de conhecimento, que seja estimulado a pensar e agir de forma autônoma. Conforme Libâneo:

Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que se assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre os alunos e a matéria de ensino. Isto quer dizer que o ensino não é só transmissão de informações, mas também o meio de organizar a atividade de estudo dos alunos. O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. (LIBÂNEO, 1990, pp.54-55).

O aprendiz, se partícipe de um processo de educação emancipatório, portanto, não dependerá mais do mestre. Isso não significa, porém, o fim do processo de aprendizagem, pois, embora amor e morte se relacionem, o

Amor é uma força geradora, que está sempre em extensão (BAUMAN, 2004, p.13). Assim, a autonomia do aluno não representa o fim, mas a busca por novos caminhos.

A Amizade sob o prisma da Educação, uma relação aristotélica e dialógica

Aristóteles, nos livros VIII e IX de *Ética a Nicômaco*, dedica-se à amizade (*philia*). Ao falar de amizade, ele fala em amor. Segundo o filósofo, a amizade estaria associada a três elementos: virtude, prazer e utilidade. A reciprocidade é indispensável à amizade, assim como seu reconhecimento, ou seja, amante e amado precisam se corresponder, e a partilha é a base dessa relação.

Compartilhar, dialogar, querer bem um ao outro (benevolência), eis os valores associados à amizade virtuosa e que são o esteio da Educação. Ser virtuoso corresponde a praticar ações virtuosas. Amizade em Aristóteles, no entanto, só é bem compreendida, se vista sob a ótica da ética e da política.

A ética possui laços inseparáveis com a política, pois é a ação com finalidade de buscar o bem, as virtudes morais. Desta forma, a relação professor-aluno, fundamentada na amizade, possui uma dimensão política, uma vez que é voltada à vida em sociedade, ao bem comum. Com isso, firma-se a concepção de que a Educação é dialógica, política e pautada pela amizade (*philia*). O diálogo - centro da ideia de Paulo Freire e alicerce da filosofia de Sócrates - permite a construção de uma consciência crítica, voltada à manutenção da *pólis*, ao fortalecimento de uma sociedade democrática. A amizade mobiliza professor e aluno por essa busca.

As concepções de diálogo, amor, amizade, ética, *poiesis*, política, poder e *pólis* referem-se ao campo da Educação, da construção de conhecimentos, da gênese de um pensamento crítico e de um cidadão autônomo e voltado ao social. Para a consolidação desses princípios, a docência deve ser considerada uma atividade intencional, isto é, necessita-se clareza quanto à abordagem pedagógica, às metodologias de ensino adotadas; o professor deve ter consciência de seu papel, o que o capacita a tecer condições de criação de vínculos com os alunos, de forma que não se vulgarize essa relação. Não se pode desconsiderar que o professor é o sujeito, nesse processo, mais apto a conduzir os aprendizes pela busca e construção do conhecimento.

Metodologias ativas: recursos pedagógicos e de relações inter-pessoais

A experiência que tive no ensino remoto só reforçou a minha concepção de que Educação é relação, pressupõe diálogo e sua finalidade é contribuir com a construção de um pensamento reflexivo. Adotar uma postura crítica perante si e o mundo é condição *sine qua non* para o docente lidar com a EaD, uma vez que não basta o conhecimento técnico, mas a consciência de que o processo ensino-aprendizagem requer sujeitos ativos, dispostos a criar caminhos para lidar com os desafios próprios da jornada.

O papel de aluno-ouvinte, embora frequente no ensino presencial, já não deve mais ser o paradigma da Educação. Buscam-se sujeitos ativos e capazes de lidar com desafios concretos. O uso de metodologias ativas e estratégias baseadas em resoluções de problemas e projetos são caminhos não somente no ensino presencial, mas também a distância. Nessa minha

experiência no ensino remoto, utilizei-me de recursos aprendidos nos cursos de capacitação da Google for Education - como o uso do Jamboard, Loom, Classroom, Meet - e de aplicativos como Kahoot, Socrative, as plataformas www.menti.com e www.mindmeister.com. Um outro recurso muito utilizado, inclusive como forma de avaliação, foram as salas simultâneas do Zoom. Neste caso, foi possível acompanhar as discussões dos alunos, a partir das propostas entregues, realizando as intervenções necessárias, além de simular uma rotação por estações, em que os alunos “trocavam de ambiente”, no formato virtual, e iniciavam as discussões ali solicitadas. Em uma das aulas de Literatura, pudemos aprender sobre a obra *Os Lusíadas* por meio do jogo “Armas e Barões”, desenvolvido pelo Laboratório de Objetos de Aprendizagem (LOA) da UFSCar. Ademais, o recurso da sala de aula invertida se fez extremamente importante, já que o objetivo era não depender de aulas expositivas.

O uso dessas ferramentas virtuais propiciou aulas mais dinâmicas e construtivas, ao estimular a parceria entre alunos. Ao debater, construir projetos em grupos, buscar soluções para resolução das atividades e, inclusive, conflitos, estivemos, docente e estudantes, em diálogo constante, durante o semestre. Assim, com esta experiência, sinto-me confortável em afirmar que os recursos tecnológicos fomentaram o relacionamento interpessoal neste período de ensino remoto, uma vez que realocaram os sujeitos, tirando-nos da posição de meros espectadores, ou expositores, colocando-nos no centro do processo criativo.

Considerações finais

Ao final dessa experiência, pude perceber que as propostas metodológicas utilizadas apresentaram resultados satisfatórios em termos de ensino-aprendizagem, além de terem favorecido a criação de vínculos entre mim -docente- e os alunos. Uma de minhas preocupações com o ensino remoto emergencial era justamente a condução das aulas, sem que tivéssemos tido tempo suficiente nos encontros presenciais, anteriores ao isolamento, de firmarmos essa parceria. Embora já acreditasse na relação professor-aluno como positiva para o processo ensino-aprendizagem, a pandemia me motivou a pesquisar o assunto e ter condições de avaliar o impacto da Amizade, conforme discutimos, na Educação. Com esse estudo, pude confirmar que a construção desse vínculo, tanto no presencial quanto no EaD, é imprescindível, uma vez que estabelece uma relação dialógica, propiciando a criação de reflexões críticas e colaborando com uma educação que vise à emancipação do sujeito.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2004.

CARVALHO, Alonso Bezerra de Carvalho. Alteridade e amizade na Educação: a sala de aula como espaço ético e político. **Anais eletrônicos V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul – RS Maio de 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/arquivos/eixo_tematico/6/Alteridade%20e%20amizade%20na%20educacao_a%20sala%20de

[%20aula%20como%20espaco%20etico%20e%20politico.pdf](#). Acesso em 20 abr. 2020.

CARVALHO, Alonso Bezerra de Carvalho; COLOMBANI, Fabiola. *A relação Professor-aluno e a amizade na sala de aula: Reflexões para a prática pedagógica contemporânea*. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/71-%20A%20RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO%20E%20A%20AMIZADE%20NA%20SALA%20DE%20AULA%20REFLEX%C3%95ES%20PARA%20A%20PR%C3%81TICA%20PEDAG%C3%93GICA%20CONTEMPOR%C3%82NEA.pdf>. Acesso em 30 abr. 2020.

_____. *Amizade e ética na sala de aula: Reflexões para a formação de professores*. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/5839.pdf. Acesso em 30 abr. 2020.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MONTEIRO, Alice Fogaça. *Bytes de afeto: navegando pelas emoções da tutoria a distância*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17842>. Acesso em 05 jul 2020.

OLIVEIRA, José Roberto de. Banquete e o Eros platônico: narrativas sobre amor e criação. **Revista Pindorama IFIBA**. Ano 3, Nº 3, Julho-Dezembro/2012, pp. 4-21. Disponível em:

<https://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama/article/view/396>. Acesso em 04 jul 2020.

PLATÃO. **Banquete, Fédon, Sofista e Político**. [Tradução José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa] Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SANTOS, A. B. Uma abordagem interacionista da Educação a Distância: as possíveis relações e interações socioafetivas desenvolvidas na EaD, **Anais eletrônicos** Batatais, v. 5, n. 1, p. 65-80, 2015. Disponível em: <http://claretianodf.com.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumaros/360.pdf&arquivo=sumario4.pdf>. Acesso em 2 jul 2020.

TENÓRIO, A., COSTA, M. F., TENÓRIO, T. A influência da empatia como competência socioafetiva na atuação de tutores a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**: v. 14 (2015). Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/270>. Acesso em 02 jun. 2020

UTZ, Konrad. Filosofia da amizade: uma proposta. **Ethic@: Revista internacional de filosofia da moral**, v.7, n.2. p. 151-164, dez 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2008v7n2p151/16241>. Acesso em 05 jun 2020.

5. ANÁLISE SOBRE O RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: CAMINHOS PARA UMA ATUAÇÃO CRÍTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR

RODRIGO TOLEDO

RODNEI PEREIRA

Desde o final do ano de 2019, vivemos uma pandemia provocada por um vírus de alto poder infeccioso, que se espalhou rapidamente por todos os continentes, provocando adoecimento e mortes em vários países. Apesar de os coronavírus já serem conhecidos, uma de suas mutações – SARS-CoV-2 – vem provocando a Covid-19. Em 22 de julho de 2020, o Brasil somava mais de dois milhões de pessoas infectadas e contabilizava mais de 81.000 mortes, conforme dados do consórcio de veículos de imprensa, publicizado pelo portal G1.

A partir da decretação da pandemia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o isolamento social como a única medida eficaz contra o contágio do vírus (ALMEIDA, 2020). No Brasil, há quatro meses, temos assistido à criação de medidas sanitárias, em larga escala, para combater o avanço do vírus, tais como: a promulgação da Lei 13.979/2020 que regulamenta a implementação de quarentenas, o isolamento social horizontal, o fechamento das escolas, dos comércios e serviços que não sejam essenciais, a suspensão de voos, o fechamento de fronteiras, o fechamento de pontos turísticos e, em alguns casos, o *lockdown* (BRASIL, 2020).

Mesmo com os dados alarmantes de crescimento dos números de vítimas pela Covid-19, temos acompanhado muitas discussões sobre a retomada das atividades escolares em diversos estados e municípios do país, prevista para o segundo semestre de 2020. Estes debates têm acentuado as preocupações de todos os atores escolares, em especial, pelas incertezas que a retomada produz em toda a população, quando tomamos como referência o que vem acontecendo em outros países e também a situação caótica que

envolvem as diferentes esferas do poder executivo, imerso em conflitos. Como sentencia Moronte (2020) “é um cenário de devastação e tristeza que dificilmente será esquecido por aqueles que vivenciaram a tragédia” (p. 220).

Diante deste cenário de grande transformação, que exige que os profissionais da educação construam estratégias e práticas possíveis, pretende-se discutir neste texto as possíveis contribuições da Psicologia Escolar para um cenário de retomada das aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19.

Para esta análise tomou-se como referência a Nota Técnica “O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19 (2020)”, produzida pelo Movimento Todos Pela Educação. Conforme indica o movimento, a referida nota pretende qualificar o debate público e subsidiar tomadores de decisão acerca de questões relevantes a serem consideradas na futura reabertura das escolas.

O material foi produzido a partir de debate realizado por um conjunto de especialistas que sistematizou os dados produzidos em seminários organizados pela entidade. Justifica-se a escolha da Nota Técnica como objeto de análise, pois apresenta dados relevantes, que indicam importantes estratégias que coadunam possíveis contribuições da Psicologia Escolar.

Sendo assim, a análise da Nota Técnica ampara-se em uma perspectiva crítica em Psicologia para apresentar as possíveis contribuições da Psicologia Escolar no momento de retomada das atividades escolares no contexto da pandemia.

A perspectiva crítica em Psicologia Escolar

A Psicologia, como ciência e profissão, engloba muitas concepções teórica-metodológicas que norteiam as mais diversas práticas, nos mais diversificados campos de atuação. Neste texto, comprometemo-nos com uma concepção de Psicologia que se esforça em proceder uma leitura crítica da realidade (MARTÍN-BARÓ, 1996).

Desde os anos de 1990, acompanhamos disputas entre diversos projetos de Psicologia, mais ou menos alinhados com interesses de grupos sociais dominantes e hegemônicos. Na busca de nos afastarmos de tais grupos, concordamos com Bock (1997), que defende que uma postura crítica exige dos psicólogos inquietude, conspiração, estranhamento daquilo que na realidade se torna tão familiar que chega a ser pensado como natural.

Assumindo tal perspectiva, compreendemos que a atuação da psicóloga e do psicólogo precisa ser atravessada por uma leitura do mundo que precede a leitura da técnica, em alusão à Freire (1988, p. 9), quando afirmou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, em especial, para aqueles que atuam na intersecção da psicologia com a educação.

Com base nessas ideias, a análise exposta a seguir busca romper com uma concepção individualizante e levar em conta as relações entre subjetividade e objetividade de forma dialética, tomando os aspectos históricos, sociais e culturais como elementos fundamentais para a compreensão dos fenômenos psicológicos.

Contribuições da Psicologia Escolar no momento de retomada das atividades escolares no contexto da pandemia

A Nota Técnica do Movimento Todos pela Educação está dividida em três partes:

1. As escolas irão se deparar com desafios que só poderão ser enfrentados com o apoio de outras áreas;
2. Não será uma retomada de onde paramos – o retorno exigirá um plano de ações em diversas frentes e demandará intensa articulação e contextualização local e
3. As respostas ao momento atual podem dar impulso a mudanças positivas e duradouras nos sistemas educacionais.

Analisamos cada uma dessas partes, valendo-se das concepções afirmadas por Martinez (2010), Souza (2010) e Dazzani (2016), procurando destacar como as produções no campo da Psicologia Escolar Crítica, historicamente, apresenta possibilidades de atuação na escola, que precisam ser lembradas em um cenário como o que estamos atravessando.

Por isso, vale iniciar rememorando o modo como Martinez (2010) sistematizou a atuação da psicóloga e do psicólogo no contexto escolar, categorizando-a em dois grupos: “tradicionais” e “emergentes”. Destaca que as formas de atuação denominadas tradicionais são aquelas que podem ser consideradas com uma história relativamente consolidada e as definidas como emergentes configuram-se como práticas mais recentes. Lembra que

ambas as formas de atuação guardam entre si interrelações e interdependências.

O Conselho Federal de Psicologia também produziu, em 2013, um documento para orientar a atuação de psicólogas e psicólogos que atuam na educação básica. Denominado “Referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica”, o texto foi atualizado em 2019, e é um marco na reafirmação dos compromissos ético-políticos que as psicólogas e psicólogos precisam assumir com a garantia de direitos e enfrentamentos às injustiças sociais, provocando-as a desenvolverem práticas que se aliem a esses compromissos, em consonâncias com as demandas da sociedade (CFP, 2019, p. 9).

Tomando esses dois textos como referência, salientamos que a parte 1 da Nota Técnica – As escolas irão se deparar com desafios que só poderão ser enfrentados com o apoio de outras áreas – traz para a psicologia escolar os seguintes desafios: i) necessidade de mitigação dos impactos emocionais que a situação deve trazer aos alunos e educadores e ii) a elevação dos riscos de abandono e evasão escolar.

Entendemos que para atenuar os impactos emocionais que a retomada das atividades escolares pode gerar nos atores escolares (gestores, professores, estudantes e familiares), as psicólogas escolares podem colocar em prática estratégias de acolhimento diversas, como a criação de espaços de escuta e debate – rodas de conversa, grupos de discussão – para que todos possam elaborar os seus receios e dúvidas sobre as atividades educacionais presenciais. Compreendemos que essas atividades devem ocorrer por

segmento – gestores, docentes, familiares e, por fim, estudantes – pois dessa maneira as preocupações e possíveis resoluções podem ser melhor organizadas e cada grupo sempre reconhecendo os limites e dificuldades dos seguimentos anteriores.

Quanto à elevação dos riscos de abandono e evasão escolar, já se observou um aumento no número de crianças e jovens trabalhando, aumento dos índices de violência doméstica e de gravidez na adolescência, fatores intimamente ligados à evasão e ao abandono escolar, como afirmam Sousa *et al* (2018) e Miura *et al* (2020). Além disso, os indicadores de evasão também sofrem influência direta de crises econômicas, como a elevação da taxa de desemprego.

Defende-se como estratégias de ação: realização de avaliações e ações de acompanhamento para detecção precoce do desengajamento, desinteresse ou impossibilidade dos estudantes permanecerem na escola, em especial aqueles submetidos à situação de maior vulnerabilidade e busca ativa dos estudantes que já evadiram ou abandonaram a escola, por meio de articulação com os órgãos de proteção e garantia de direitos ou mesmo por visitas domiciliares.

No que diz respeito ao item 2 - Não será uma retomada de onde paramos – o retorno exigirá um plano de ações em diversas frentes e demandará intensa articulação e contextualização local, destacamos o ponto: i) construção de avaliação diagnóstica inicial, seguida de programas de recuperação da aprendizagem.

Entendemos que a construção de avaliação diagnóstica inicial, seguida de programas de recuperação da aprendizagem, deve ser realizada para favorecer a retomada das práticas educativas, mas garantindo muita atenção para que estas ações não visem a patologização ou responsabilização dos estudantes pela defasagem, já estrutural, em algumas instituições e sistemas educacionais.

A utilização de variados instrumentos de investigação – como a observação dos alunos em situações de atividade escolar cotidiana, sessões de conversação com os estudantes e com aqueles com os quais interagem –, o uso de jogos e de situações diversas para a compreensão das causas que originam as dificuldades na escolarização podem colaborar para superar o caráter rotulador dos diagnósticos. Lembrando que a patologização e/ou medicalização das questões escolares, não contribui para a construção de ação psicoeducativas necessárias para a superação das dificuldades detectadas (MARTINEZ, 2010, p.44).

Como indicam as Referências Técnicas para atuação da psicóloga e psicólogo na Educação Básica é possível, e altamente recomendável, que o trabalho seja realizado em parceria com pais, professores e equipe pedagógicas, por meio de atividades que colaborem para a criação de espaços comuns de reflexões, que conduzam à apropriação coletiva do conhecimento e do enfrentamento das dificuldades presentes nos processos de escolarização (CFP, 2019).

Quanto à parte 3 da Nota Técnica – As respostas ao momento atual podem dar impulso a mudanças positivas e duradouras nos sistemas

educacionais, consideramos que vale a pena destacar os seguintes pontos: i) fortalecimento da relação família-escola e ii) articulação intersetorial como esforço perene, em especial, com a Saúde e da Assistência Social.

Já é antigo o debate sobre a necessidade de aproximação e fortalecimento da relação família-escola. Por isso, às psicólogas escolares cabe refletir sobre o papel social da escola e da família, assim como sobre as problemáticas que atravessam a vida de todos, para que consiga acionar as redes intersetoriais de colaboração, sobretudo aquelas compostas por profissionais da Assistência Social e da Saúde.

Considerações finais

Para finalizar, sugerimos como pontos de consideração para o trabalho da psicóloga e do psicólogo escolar no processo de retomada das atividades escolar no contexto da pandemia: I) realização de análise e diagnóstico da realidade social por meio de levantamentos e pesquisas que favoreçam o planejamento de ações [objetivas e subjetivas] e recursos [financeiros e de capital humano] para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade e risco; II) enfrentamento de qualquer prática de atendimento psicoeducativo que esteja pautada pela patologização e medicalização das desigualdades ou experiências de violências vividas pelos atores escolares, garantindo atendimentos psicológicos e educativos mais humanitário para estudantes, famílias e profissionais da educação; III) construção de protocolos e ações de apoio aos professores para a identificação e manejo das situações relacionadas ao estresse, saúde mental, luto e aos conflitos interpessoais que tenderão a se intensificar; IV)

mobilização da sociedade civil para comprometer-se com a qualidade da educação permitindo que reconheçam a escola pública como a principal, em alguns momentos, a única política pública acessada por uma grande parcela da sociedade.

Ante a esses pontos, enfatizamos que ao assumirem posturas críticas, os profissionais da educação, em especial as psicólogas e psicólogos escolares, precisam empenhar-se em construir atividades para além da sala de aula, para que contribuam com a transformação da sociedade, na medida em que conseguirem colocar em prática mecanismos e estratégias que efetivamente ajudem a mediar problemas ligados à discriminação, aos preconceitos bem como à violação da cidadania.

Referências

ALMEIDA, Manoel Severino Moraes de. COVID-19 e os Direitos Humanos: a experiência da Rede Solidária em Defesa da Vida - PE. In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos. **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 37-42, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 01 de julho de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2ª edição. Brasília: CFP, 2019.

- DAZZANI, Maria Virgínia *et al.* (orgs.). **Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1988.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. O papel do psicólogo. **Estudos de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 7-27, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1>. Acesso em 01 de julho de 2020.
- MARTINEZ, Albertina Mitjans. O que pode fazer o psicólogo na escola. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2250>. Acesso em 01 de julho de 2020.
- MIURA, Paula Orchiucci *et al.* Adolescência, gravidez e violência doméstica: condições sociais e projetos de vida. **Rev. Bras. Enfermagem**, Brasília, v. 73, supl. 1, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v73s1/pt_0034-7167-reben-73-s1-e20190111.pdf. Acesso em 01 de julho de 2020.
- MORONTE, Elver Andrade. A pandemia do novo coronavírus e o impacto na saúde mental dos trabalhadores e trabalhadoras. In AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos. **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.
- SOUSA, Carolina Rodrigues de Oliveira *et al.* Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. **Cad. saúde colet.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 160-169, junho, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-462X2018000200160&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01 de julho de 2020.
- SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. **Tese de Livre Docência**, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-25022013-103516/pt-br.php>. Acesso em 01 de julho de 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica:** o retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19. São Paulo: Todos pela Educação, 2020.

6. AULAS REMOTAS DE QUÍMICA DURANTE A PANDEMIA COVID-19: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

**FABRÍCIA DE CASTRO SILVA
THALYTA PEREIRA OLIVEIRA
SUELY MOURA MELO**

Introdução

Após a suspensão das aulas presenciais, em escolas e universidades, motivada pela identificação dos primeiros casos do novo coronavírus no Brasil e, seguindo recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS) para o distanciamento social, este inesperado cenário trouxe desafios para educação.

Na busca por novas estratégias que possam ser usadas em aulas virtuais e que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), professores e alunos estão se adaptando a essa nova forma de ensinar e aprender, e para isso estão contando com a ajuda das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) estão contribuindo significativamente para o redimensionamento das estratégias de ensino, proporcionando diferentes ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem e tornando possível a execução de aulas virtuais e o não cancelamento do período letivo (ALVES *et al.*, 2020; GOMES; GOMES, 2020; NASCIMENTO; ROSA, 2020; MOREIRA, 2020; FIALHO; MATOS, 2010; AMARAL *et al.*, 2011).

A necessidade de encontrar estratégias de ensino eficientes para estas aulas remotas está intrinsecamente ligada à sua capacidade de proporcionar a discentes e docentes experiências educacionais que vão desde a promoção de pesquisas a simulações. Isso com o intuito de facilitar a aprendizagem, especialmente no ensino de química, pois esta é uma

ciência que trata de muitos conteúdos abstratos (WINKLER, 2017; SILVA, 2015; MORENO; HEIDELMANN, 2017).

Neste contexto, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel torna-se bastante relevante, pois segundo esta Teoria os conhecimentos prévios dos alunos devem ser valorizados, permitindo descobrir e redescobrir novos conhecimentos, sendo uma aprendizagem prazerosa e eficaz (AUSUBEL, 1982). Moreira (2012), levando em consideração esta teoria, afirma que a motivação para estudar e aprender de maneira significativa pode ser alcançada com a elaboração de um material didático potencialmente significativo, que permita a integração entre o conhecimento prévio do aluno e a nova informação apresentada pelo professor, que juntos produzirão um conhecimento potencialmente significativo.

Assim, diante do exposto, este capítulo tem o intuito de discutir estratégias de ensino, que podem ser utilizadas nas aulas virtuais de química para torná-las mais atrativas, contribuindo dessa forma para que o processo de aprendizagem seja mais significativo no ensino desta importante ciência neste momento de pandemia.

Estratégias de ensino motivadoras para aulas virtuais

O aprendizado torna-se inviável e não efetivo quando ocorre de maneira isolada, sabendo disso a busca por estratégias que envolvam o alunado no ambiente de aulas online tornou-se um desafio a ser superado. O aluno que não se envolve com o processo de ensino, além de não aprender o conteúdo e suas implicações, também não desenvolve habilidades que são

importantes, como a tomada de decisões e resolução de problemas que estão expostos na realidade do cotidiano (CARDOSO, MIGUEL, 2020).

Dessa forma e sabendo da importância da execução de atividades experimentais no ensino de ciências, pois torna o aluno sujeito ativo na construção do conhecimento, as mesmas têm como objetivo a demonstração de conceitos aprendidos na sala de aula e até mesmo a comprovação de leis e fenômenos específicos (OLIVEIRA, 2010; GUIMARÃES, 2009; ANDRADE; VIANA, 2017).

Tais aulas têm revelado a sua importância no engajamento dos estudantes no processo de investigação, articulando o trabalho experimental à resolução de problemas do cotidiano, tornando-se muito eficaz para a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes pelos estudantes. Logo, o planejamento de aulas experimentais por parte do professor, é indispensável para o aprendizado e a possibilidade de aulas experimentais remotas é um grande aliado dos professores (LIMA, 2015; LEITE, 2019).

Uma forma alternativa de trabalhar experimentação, durante o isolamento social, é por meio da experimentação remota (ER), que possibilita ao estudante operar um experimento real mesmo estando distante deste, que em consonância com a intervenção apropriada do professor, este processo de ensino contribui significativamente para a construção de conhecimentos e habilidades no aluno (CARLOS *et al.*, 2018).

A ER mostra-se eficiente e tem ainda como aspecto positivo a redução do tempo de execução e custo dos experimentos, a inexistência de

possíveis acidentes experimentais e podem ainda ser utilizados posteriormente em escolas que não possuem laboratórios de ciências.

Outro método interessante de ser trabalhado são os jogos lúdicos virtuais, que podem ser desenvolvidos pelos próprios alunos. Felício e Soares (2018) ressaltam a importância dos educadores conhecerem alguns princípios inerentes ao uso dos recursos lúdicos no ensino para o envolvimento em pesquisas, no intuito de iniciar uma dada intencionalidade à ação educativa. Assim, a elaboração de jogos e atividades lúdicas podem auxiliar na reflexão sobre a sua prática educativa e desenvolver atividades que possam atender as necessidades formativas de seus estudantes e motivá-los na aprendizagem (FARIAS *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2019).

Debates, estudos de casos, demonstrações da química no cotidiano, estudos de artigos, simulações e modulação, exercícios, vídeos aulas, entre outros, que dinamizem a aula e façam com que o alunado entenda a essência do seu estudo, também podem ser exploradas virtualmente pelo professor pesquisador. A internet como auxiliadora no ensino aprendizagem pode nos ajudar a incentivar a participação mais ativa dos alunos que fazem parte da “geração digital”, bem como a inovação da prática educacional do professor com um ensino mais contextualizado (BERGMAN, 2017; MARTINS, 2005; MORÁN, 2015).

Reflexões sobre o ensino de Química em aulas virtuais

As ferramentas pedagógicas existentes, como as TDIC, podem auxiliar o professor no âmbito do ensino e oportunizar ao aluno a experiência de agir a partir do conhecimento estruturado. Dessa forma, as

atividades devem ser apresentadas dentro um contexto e com proximidade da realidade do discente para que assim, seja possível o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento do futuro profissional criativo, crítico, reflexivo e capaz de resolver problemas e tomar atitudes cidadãs (BERGMANN, 2017; NASCIMENTO, 2013).

Segundo Lima (2012), para que o ensino de Química se tornar efetivo, este deve se tornar problematizador, desafiador e estimulador, de maneira que seu objetivo seja o de conduzir o estudante à construção do saber científico. Não se podendo mais se conceber um ensino de Química que simplesmente apresenta questionamentos pré-concebidos e com respostas acabadas. É preciso que o conhecimento seja apresentado ao discente de uma forma que o possibilite interagir ativa e profundamente com o seu ambiente, entendendo que este faz parte de um mundo do qual ele também é ator e corresponsável.

Tornam-se ainda necessárias discussões no contexto da formação inicial e continuada de professores. Desta maneira, trabalhar e aprofundar os conhecimentos a respeito da natureza de novas abordagens metodológicas e mesmo atividades experimentais no ensino de Química, de forma a possibilitar contribuições da melhoria do ensino-aprendizagem torna-se uma temática relevante para ser tratada nos cursos e melhorada a longo prazo, com a incorporação de metodologias que façam uso de TDIC que reforcem e melhorem o aprendizado (LEITE, 2019; LIMA, 2015; REIS, 2017).

No processo de compreensão de determinados conceitos em Química, é necessário tornar mais visuais conceitos, modelos e representações-chave para o desenvolvimento cognitivo dos alunos acerca dessa ciência. Alguns autores concordam que o uso de imagens é relevante no ensino, pois facilita e estimula a retenção e a lembrança dos conceitos que foram aprendidos, visto que elas são mais facilmente lembradas do que as palavras (PAZINATO, 2016; GIBIN, 2013; MARTINS, 2005; SILVA, 2012). A utilização de imagens em atividades didáticas é apropriada e deveria ser algo incentivado pelos docentes na personalização e inovação do ensino.

Considerações finais

Diante do cenário atual da pandemia Covid-19, alunos e professores estão tendo que se adaptar a uma nova forma de ensino, o uso de ferramentas voltadas ao ensino como computadores, tablets e celulares tornaram-se fundamentais para que ocorram as aulas virtuais, além da necessidade de metodologias e estratégias que envolvam o alunato e tornem as aulas mais interessantes, dinâmicas e proveitosas.

As modificações que ocorreram no ensino durante este período de pandemia, provavelmente provocaram mudanças que ficarão para sempre na forma de ensinar. O docente precisa se atualizar constantemente para exercer a função de mediador com eficácia. As ferramentas tecnológicas não substituirão o trabalho do professor que irá planejar as aulas e saber o melhor momento e o melhor recurso tecnológico para complementar um determinado conteúdo, levando sempre em consideração as especificidades de cada turma.

As instituições de ensino têm o papel de organizar o trabalho por meio da atualização de currículos, propostas educacionais e capacitação dos professores, possibilitando a articulação de novas possibilidades de ensino que utilizem as tecnologias digitais.

A Química, por ser uma ciência essencialmente experimental e que muitas vezes se refere ao campo microscópico, necessita de atenção especial para melhorar os aspectos relacionados à aprendizagem e nesse ponto entra o papel fundamental do professor como mediador da educação, na busca por estratégias que facilitem a aprendizagem.

O uso de TDIC, durante a pandemia, vem possibilitando a ocorrência das aulas virtuais, e a aplicação de jogos lúdicos, laboratórios virtuais e grupos de discussão tem se mostrado eficiente não só para promover compreensão de conceitos, mas também para despertar o interesse por esta área da ciência por parte dos discentes, especialmente no ensino básico.

Cabe aos docentes, que são conscientes de suas responsabilidades, a busca por renovar, reformular e aperfeiçoar o ensino de Química, tornando-o o mais próximo da realidade dos discentes de forma continuada e contextualizadas para que seja possível uma real integração do ensino com a realidade cotidiana.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

- ALVES, Janainne Nunes; FARIA, Bruno Lopes; LEMOS, Paulo Geovane Aparecido; COSTA, Claudiane Moreira; SILVA, Cléber Silva; OLIVEIRA, Ramony Maria Silva Reis. Ciências na pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização. **Revista Thema**, v. 18, p. 184-203, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.184-203.1850>. Acesso em 06.set.2020.
- ANDRADE, Rosivânia Silva; VIANA, Kilma Silva Lima. Atividades experimentais no ensino da química: distanciamentos e aproximações da avaliação de quarta geração. **Ciência e Educação** (Bauru), v. 23, n. 2, p. 507-522, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170020014>. Acesso em 06.set.2020.
- AMARAL, Érico; ÁVILA, Bárbara; ZEDNIK, Herik; TAROUÇO, Liane. Laboratório Virtual de Aprendizagem: Uma Proposta Taxonômica. **Revista Renote, Santana do Livramento**, v. 9, n. 2, p. 14771-14782, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.24821>. Acesso em 06.set.2020.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **A sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017. Acesso em 06.set.2020.
- CARDOSO, Maria Regina Souza; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Metodologias Aplicadas no Ensino de Química. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 50, p. 214-226, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v14i50.2432>. Acesso em 06.set.2020.
- CARLOS, Lucas Mellos; SILVA, Juarez Bento; ALVES, João Bosco Mota; FERENHOF, Helio Aisenberg. Um olhar sob a interatividade em laboratórios online. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 24, p. 1-12, 2018. Acesso em 06.set.2020.
- FELÍCIO, Cinthia Maria; SOARES, Márton Herbert Flora Barbosa. Da Intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: Novos Termos para uma Reflexão Sobre o Uso de Jogos no Ensino de Química. **Química**

- nova na escola**, v. 20, n. 3, p. 160-168, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160124>. Acesso em 06.set.2020.
- FIALHO, Neusa Nogueira; MATOS, Elizete Lucia Moreira. A arte de envolver o aluno na aprendizagem de ciências utilizando softwares educacionais. **Educar em revista**, n. 2, p. 121-136, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500007>. Acesso em 06.set.2020.
- GUIMARÃES, Cleison Carneiro. Experimentação no Ensino de Química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa, **Química Nova na Escola**, v.31, n. 3, p. 1-5, 2009.
- GIBIN, Gustavo Bizarria; FERREIRA, Luiz Henrique. Avaliação dos Estudantes sobre o Uso de Imagens como Recurso Auxiliar no Ensino de Conceitos Químicos. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 1, p. 19-26, 2013.
- GOMES, Leonardo Cinésio; GOMES, Iranilda Cinésio. Ensino Remoto desenvolvido em escolas indígenas Potiguaras da Paraíba. **V Congresso sobre tecnologia na educação (Ctrl+E 2020) Educação do futuro: Tecnologias e pessoas para transformar o mundo**, João Pessoa - Paraíba, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/ctrl.e.2020.11401>. Acesso em 06.set.2020.
- BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado 29 abr. 2020. Acesso em 06.set.2020.
- LEITE, Bruno Silva. Tecnologias no ensino de química: passado, presente e futuro. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 3, p. 326-340, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333516182_Tecnologias_n_o_ensino_de_quimica_passado_presente_e_futuro. Acesso em 06.set.2020.
- LIMA, José Ossian Gadelha; BARBOSA, Lídia Kênia Alves. O ensino de química na concepção dos alunos do ensino fundamental: algumas

reflexões. **Exatas online**, v. 6, n.1, p. 33-48, 2015. Disponível em: <http://www2.uesb.br/exatasonline/images/V6N1pag33-48.pdf>. Acesso em 06.set.2020.

LIMA, José Ossian Gadelha. Perspectivas de novas metodologias no Ensino de Química. **Revista Espaço acadêmico**, v. 136, p. 95-101, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/perspect_novas_metod_ens_quim.pdf. Acesso em 06.set.2020.

MARTINS, Isabel; GOUVEA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, p 38-40, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a21v57n4.pdf>. Acesso em 06.set.2020.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e inovação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza; CRUZ, Inglity Lorrane Silva; SALES, Maria Eduarda Nascimento; MOREIRA, Nhaypi Iasmin Taveira; FREIRE, Heloisa Castro; MARTINS, Gabriela Aguiar; AVELINO, Gustavo Henrique Fernandes; ALMEIDA JÚNIOR, Silvío; POPOLIM, Rafaela Simeí. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p.6281-6290, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/11584>. Acesso em 06.set.2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: A Teoria e Textos Complementares**. São Paulo: LF Editorial, 2012.

MORENO, Esteban Lopes; HEIDELMANN, Stephany Petronilho. Recursos Instrucionais Inovadores para o Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 39, n 1, p. 12-18, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160055>. Acesso em 06.set.2020.

- NASCIMENTO, Francisca Georgeane Martins; ROSA, José Victor Acioli. Princípios da sala de aula invertida: uma ferramenta para o Ensino de Química em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of development**, v. 6, n. 6, p. 38513-38525, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-409>. Acesso em 06.set.2020.
- OLIVEIRA, Jane Raquel Silva. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, v.12, n.1, p. 139-156, 2010.
- PAZINATO, Maurícus Selvero; BRAIBANTE, Mara Elisa Fortes; MIRANDA, Ana Carolina Gomes; FREITAS, Renata Texeira Gomes. Análise dos recursos visuais utilizados no capítulo de ligações químicas dos livros didáticos do PNLD 2015, **Acta Scientiae**, v. 18, n. 1, p. 121-144, 2016.
- REIS, Rafaela Silva; LEITE, Bruno Silva; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. Apropriação das tecnologias da informação e comunicação no ensino de ciências: uma revisão sistemática da última década (2007- 2016). **RENOTE- Revista novas Tecnologias na Educação**, v. 15, n. 2, p. 1-10, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.79232>. Acesso em 06.set.2020.
- SILVA, Larissa Soares Oliveira; LAGE, Milena Rosa; GONÇALVES, Sulamita Almeida Cardoso; PEREIRA, Ana Amália Souza; ARAÚJO, Ludmilla Carneiro; MARIA, Giovana Costa; SALES, Adriane. Estudo De Frações Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental I: A Utilização De Jogos Lúdicos No Ensino-Aprendizagem De Frações. **Revista Científica Fagoc – Multidisciplinar**, v. 4, n. 1, p. 73-81, 2019.
- SILVA, Bruna; CORDEIRO, Marcia Regina; KIILL, Keila Bossolani. Jogo Didático Investigativo: Uma Ferramenta para o Ensino de Química Inorgânica. **Química Nova na Escola**, v. 37, n. 1, p. 27-34, 2015.
- SILVA, José Luiz; SILVA, Débora Antonio; MARTINI, Cleber; DOMINGOS, Diane Cristina Araújo; LEAL, Priscila Gonçalves; BENEDETTI FILHO, Edegar; FIORUCCI, Antonio Rogério. A Utilização de Vídeos Didáticos nas Aulas de Química do Ensino Médio para Abordagem

Histórica e Contextualizada do Tema Vidros. **Química Nova na Escola**, v. 34, n 4, p. 189-200, 2012.

WINKLER, Manuel Edgardo Gomez; SOUZA, João Raul Belinato; SÀ, Marilde Beatriz Zorzi. A utilização de uma oficina de ensino no processo formativo de alunos de ensino médio e de licenciandos. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 1, p. 27-34, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160057>. Acesso em 06.set.2020.

7. O USO DE TÉCNICAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL EM AMBIENTES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

RANIERI ALVES DOS SANTOS

Introdução

É comum que boa parte das iniciativas tecnológicas atuais se aproximem do uso de termos como “inteligência artificial”, “machine learning”, entre outros termos. Ocorre que, por vezes, nada há de realmente “inteligente”, ou “artificial” nestas abordagens. Ou ainda, ocorre que outras atividades baseadas em produtos ou serviços cotidianos do dia a dia, embora não utilizem tais termos, possuam sim aspectos inteligentes baseados na inteligência artificial e no aprendizado de máquina.

Em sua nomenclatura, a inteligência artificial (IA) é o conjunto de técnicas que buscam a correta execução de tarefas por meio da sistematização e da automatização de habilidades intelectuais (RUSSELL; NORVIG, 2004). Embora o próprio termo inteligência artificial possua as suas variantes, outros autores ainda complementam como sendo o uso de modelos computacionais para estudar faculdades mentais, como a arte de criar máquinas que façam tarefas inteligentes, ou como o esforço para permitir que os computadores pensem com “mentes” (CHARNIAK; GOLDMAN, 1993; KURZWEIL, 2000; HAUGELAND, 1989).

Considera-se como o início do uso da inteligência artificial em 1943, quando Pitts e Macculloch criaram as “redes neurais” artificiais, que são modelos para resolução de problemas complexos baseados no funcionamento dos neurônios humanos (RUSSELL; NORVIG, 2004). A partir disso, diversas outras técnicas de inteligência artificial foram desenvolvidas.

Uma das áreas sensíveis ao uso das tecnologias de inteligência artificial é a da educação. Os processos de ensino e aprendizagem visando atender a geração dos “nativos digitais” devem buscar ao máximo a sua dinamização e potencialização (PRENSKY, 2001). Em especial, neste momento de pandemia em 2020, onde os estudantes de curso educação a distância (EaD), ou não, estão envolvidos em atividades educacionais online, surge a necessidade de se utilizar a propensão da EaD pelo uso de ambientes tecnológicos, para que esta seja a plataforma natural para a experimentação e a implantação de técnicas de inteligência artificial para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, este capítulo propõe uma análise de três técnicas de inteligência artificial aplicadas no âmbito da educação a distância: sistemas tutores inteligentes, learning companions e chatbots.

Algumas Técnicas de IA na EaD

Na IA existem técnicas de sistemas baseados em conhecimento que emulam a capacidade humana de absorver conhecimento e inferir algo sobre ele, como os sistemas especialistas, que são aplicações baseadas na “mineração” de regras a partir do conhecimento de um especialista, para que este conhecimento sirva para novas inferências. Há ainda a lógica fuzzy, que busca trazer variáveis linguísticas que colaboram com a interpretação das classificações difusas de valores. Existem as heurísticas bioinspiradas, que buscam emular o comportamento inteligente de elementos da natureza, entre diversas outras técnicas, como as de reconhecimento de padrões e de aprendizado de máquina.

Estas técnicas costumam agrupar e combinar várias outras técnicas ao mesmo tempo para desenvolver abordagens inteligentes visando a sua aplicação. Abordagens como o deep learning, ou “aprendizado profundo”, big data, ou ciência de dados, por exemplo, são baseadas na combinação de técnicas, abordagens e ferramentas, que por vezes de forma transparente costumam gerar resultados interessantes para seus utilizadores. No âmbito da educação a distância foram reunidas neste capítulo abordagens recentes baseadas na inteligência artificial em instituições ao redor do mundo.

Uma das principais abordagens de inteligência artificial aplicadas à educação é a dos tutores inteligentes. Estes tutores são programas capazes de oferecer suporte para atividades de aprendizagem, que utilizam técnicas de inteligência artificial, simulando o pensamento humano na resolução de problemas e na tomada de decisões (GAMBOA; FRED, 2002; FOWLER, 1991). Os tutores inteligentes são abordagens teóricas antigas, porém, quando aplicadas à realidade dos atuais ambientes de educação a distância podem oferecer interessantes resultados.

Na Al-Azhar University (Cairo, Egito), por exemplo, Bakeer e Abu-Naser (2018) publicaram acerca de um sistema tutor inteligente para o aprendizado dos conceitos relacionados ao TOEFL, o exame internacional de língua inglesa. A partir deste sistema, os alunos da universidade que precisariam prestar tal exame tem à sua disposição um ambiente baseado em duas camadas, onde a partir da primeira camada (interface do usuário) o aluno acessa a segunda camada, composta por uma arquitetura inteligente baseada nos módulos pedagógico, de domínio e de estudante. Abu-Naser

participou ainda de um outro trabalho que pesquisou 68 sistemas tutores inteligentes disponíveis e que inclusive contaram com a sua participação. Neste, são abordados sistemas tutores criados desde 2000 até 2018, tratando desde aplicações antigas, até as mais modernas como de tutoria para desenvolvimento de interfaces para aplicativos Android, para aprendizes da linguagem SQL, do idioma francês e vários outros (ALMASRI *et al.*, 2019).

Como complemento aos sistemas tutores inteligentes surgem os “learning companions”, os “companheiros de aprendizagem”. Para isso, surge o trabalho de Liao *et al.* (2019), que cria learning companions com um papel diferenciado. Visando trazer o aluno para um ambiente imersivo, o trabalho propõe o uso da realidade virtual para criar colegas de classe virtuais, utilizando o conceito de learning companions. Utilizando técnicas de aprendizado de máquina, o sistema avalia o ambiente e o andamento das aulas e cria companheiros virtuais que interagem com o estudante de forma personalizada. Mapeando os comentários no ambiente, o sistema consegue moldar os companheiros virtuais para serem como colegas de classe.

Como forma textual de acompanhamento de estudos, há também abordagens tecnológicas e inteligentes que utilizam os chatbots, que são como robôs capazes de interagir de forma interativa com o estudante por texto, em forma de “chat”. Esta foi a abordagem proposta pelo professor Subramaniam (2019) da Universidade Aberta da Malásia, que criou um sistema de tutoria para o ensino e aprendizagem da linguagem de programação Java, utilizando um chatbot.

Em seu trabalho, utilizando a ideia de resolução de problemas, o “robô” propõe um problema de programação para o estudante. Após isso, por meio de perguntas e respostas o aluno e o robô discutem acerca das possíveis soluções e implementações para a resolução do problema. O robô é capaz de permitir que o aluno execute o programa e depois ambos, estudante e robô discutem por texto acerca dos resultados do programa. Como alternativa, Smutny e Schreiberova (2020) analisam uma forma simplificada, baseada no Facebook Messenger. Apesar de iniciais, os resultados levantados por esta emergente abordagem fortalecem a ideia de que qualquer professor consegue integrar chatbots em suas estratégias de ensino online ou presenciais.

Conclusão

Esta análise tinha como objetivo levantar trabalhos práticos recentes ligados ao uso efetivo da inteligência artificial na educação, em especial, nas iniciativas voltadas à educação a distância. Foi possível verificar a pluralidade de ideias e abordagens ao redor do mundo, combinando técnicas de inteligência artificial e implementações simples. Sugere-se a partir deste capítulo que novos estudos aprofundem o uso de redes sociais e recursos elementares para a construção de ambientes, agentes e tutores inteligentes, capazes de oportunizar ao aluno experiências mais imersivas.

Referências

ALMASRI, Abdelbaset *et al.* Intelligent Tutoring Systems Survey for the Period 2000-2018. **International Journal of Academic Engineering Research (IJAER)**, v. 3, n. 5, p. 21-37, 2019.

- BAKEER, Hani M. Sh; ABU-NASER, Samy S. An Intelligent Tutoring System for Learning TOEFL. **International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)**, v. 2, n 12, p. 9-15, 2018.
- CHARNIAK, Eugene; GOLDMAN, Robert P. A Bayesian model of Plan Recognition. **Artificial Intelligence**, v. 64, n. 1, p. 53-79, 1993.
- FOWLER, David G. A model for designing intelligent tutoring systems. **Journal of Medical Systems**, v. 15, n. 1, p. 47-63, 1991.
- GAMBOA, Hugo; FRED, Ana. Designing intelligent tutoring systems: a bayesian approach. **Enterprise Information Systems III**. Springer Verlag: New York, p. 146-152, 2002.
- HAUGELAND, John. **Artificial Intelligence: The very idea**. MIT press, 1989.
- LIAO, MenQ-Yun et al. Virtual classmates: Embodying historical learners' messages as learning companions in a VR classroom through comment mapping. **2019 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces (VR)**. IEEE, 2019. p. 163-171.
- KURZWEIL, Ray. **The Age of Spiritual Machines: When computers exceed human intelligence**. Penguin, 2000.
- PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- RUSSEL, Stuart; NORVIG, Peter. **Inteligência Artificial**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.
- SMUTNY, Pavel; SCHREIBEROVA, Petra. Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. **Computers & Education**, p. 103862, 2020.

8. EDUCAR NA ÉPOCA DO CORONAVÍRUS - ENSINO REMOTO VERSUS ENSINO DE PROXIMIDADE: O OLHAR DE UMA EDUCADORA

MARIA GERLANDIA DE OLIVEIRA AQUINO

Remoto?

Já não conto as horas que passo sentada em frente à tela do computador: o trabalho parece ter se multiplicado. Se antes eu precisava de uma hora de preparação para cada atividade com as crianças, agora preciso de pelo menos três... e o que dizer das vídeoconferências. Saio da sala de aula virtual para uma reunião com a equipe educativa, deixo uma conferência on-line que trata de programação de atividades e já me espera uma "tarde pedagógica" virtual com os pais.

Reflico constantemente a respeito do assunto "Ensino... remoto". Para mim o título do presente capítulo fala muito sobre a compreensão do valor da ação educativa. Mas... "remoto"? O meu trabalho é feito unicamente de relacionamentos, é tecido de olhares, gestos e proximidade, é andar de mãos dadas, para aprender juntos e para transmitir o gosto de crescer, de descobrir e de conhecer e do saber. E nisso não pode existir na distância!

Sim, há alguns anos que trabalho como educadora de escola infantil com 72 crianças em Milão, cidade Metropolitana da Itália. Um trabalho feito de proximidade, empatia e acompanhamento das crianças, numa fase mais linda, determinante e delicada para a vida de uma criança.

Em tempos de coronavírus, procurei o sentido do meu trabalho nas emoções positivas que até hoje e, para todos os dias, me acompanharam. Li nas entrelinhas o que essa situação pode nos ensinar, o desejo de ver, reinventar e aprender. Procurando uma nova maneira de ser educadora, de me envolver e ajudar-nos como um grupo educativo para encontrar novas maneiras e transformação do trabalho prático em trabalho virtual.

À distância eu simplesmente não posso estar: porque a minha é uma história chamada Kevin, e Angela, tem o sorriso de Adam e Samuel, a cor de Marta, Harmony e David, os olhares de Arianna e Cedrik, as vozes de Pietro e o agudo de Gemma e Giovanni (os nomes foram alterados para a privacidade das crianças).

... Nós somos a "Turma Margherita", um Nós! Um entrelaçamento de alegria de viver e de desafios, paixão pela leitura e pela música, tudo isso dentro de uma sala de aula que sabe como abrir as janelas para todo o mundo!

É difícil conter tudo isso em uma tela: tudo perde sua espessura e clareza. E quanto mais o meio de comunicação é capaz de abrir conexões distantes, mais aumenta a necessidade de estar próximo, para poder expressar a riqueza variada de estar juntos.

Distantes não estivemos nem um minuto: O trabalho educacional, como assim também a vida de uma criança, é baseado no relacionamento humano e vive de contatos, relacionamentos, emoções. Se para professores do ensino fundamental e médio, com o apoio da tecnologia, fornecer elementos de ensino remoto é menos difícil, embora complexo, no caso de educadores de jardins de infância, que normalmente levam as crianças a experimentar com seu corpo a aquisição de habilidades e competências o trabalho à distância é certamente mais árduo.

Como dizia...

O pedagogo Suíço Adolphe Ferriere (1879-1960), que foi o primeiro defensor da Escola Ativa, teve o mérito de pôr como fundamento da pedagogia o estudo psicológico da criança, a ser considerada em suas necessidades, nos seus interesses, em suas espontaneidades, em sua natureza evolutiva. Ele afirmava que a educação deve ser ativa: o educador deve perceber que a criança é um ser vivo e, portanto, intensamente ativa; ao educá-la, trata-se de direcionar essa tendência natural para a atividade espontânea, sem sufocá-la, nem mesmo deixando-a à mercê de si mesma (FERRIÈRE, 1965).

Em efeito, já os primeiros estudos e pesquisas de grandes psicológicos como Piaget (1975), Bruner (2001), Vygotsky (1993), Bowlby (1989) entre outros, nos apresentam uma visão da criança como sujeito competente e ativo desde os primeiros dias de vida. É interessante também observar como esses estudos levaram a considerar o século XX o "século da criança" por terem aprofundado e expandido a "descoberta da infância". Isso tudo contribuirá, até os dias atuais, para o desenvolvimento de uma pesquisa cada vez mais articulada sobre as dimensões social, interativa e relacional da própria infância (FONI, 2015).

Graças a esses estudiosos hoje podemos dizer que as crianças nessa idade são dinâmicas e sempre ativas, sempre na descoberta. E, como todo mundo, sofrem durante essa pandemia. Podemos imaginar o quanto elas vivem com muito esforço e dificuldade esse período de quarentena e fechamento. Por isso tentamos fornecer ajuda tangível às famílias, na

tentativa de "doar" ferramentas concretas destinadas a manter a continuidade educacional planejada para este ano.

Reaprender

O desenrolar da pandemia em que estamos imersos nos forçou a refletir sobre os fundamentos e a finalidade da educação. De fato, sabe-se que a educação se tornou uma preocupação de todos os órgãos intergovernamentais, ONGs, associações profissionais e religiões. A educação nunca foi o centro das atenções quanto agora, mesmo estando sempre presente a preocupação fundamental da sociedade de formar indivíduos e torná-los cidadãos (PAVAN, 2013).

Todos os estudiosos sabem que o ser humano hoje tem uma necessidade fundamental que é aquela de ser educado. Mas o que significa educar? Educar significa "educere", ou seja, ajudar o educando a dar o melhor de si e "edere", isto é, destacar o potencial e transmitir ao educando o que de melhor a sociedade produziu até nossos dias.

Atualmente, aqueles que se encontram realizando a difícil tarefa de educar neste novo contexto precisam de "um novo impulso". Mas como torná-lo eficaz? O educador tem hoje uma grande responsabilidade que não pode ser reduzida apenas à função de transmitir conceitos, mas o objetivo real da pedagogia é complexo, porque tem que responder ao desafio de promover o diálogo entre várias formas de comunicação que resulta importantíssimo para a aquisição de novas habilidades. Porque é a comunicação que dá visibilidade à cultura e ajuda a defini-la, mantê-la e modificá-la (CORTE, 2014).

Se é verdade que o trabalho educativo está, por natureza, pronto para aceitar as inesperadas mudanças de rumo, a incerteza, é igualmente verdade que, diante da vacilação de quase todos os paradigmas relacionais conhecidos, é necessário um pensamento novo e original. Foi urgente introduzir uma nova conscientização e produzir um sistema de “*Welfare*” (“Bem estar”) que tem a necessidade de uma profunda renovação. Além da emergência que nos dominou, através da qual buscamos estratégias para encontrar as forças para continuar, estamos preocupados em como lidar com o “renascimento”. Sim, porque é disso que se trata. Nascer de novo com uma bagagem importante de experiência pessoal e profissional e de materiais na qual trabalhar: documentos telemáticos a serem reorganizados, relações virtuais a serem cultivadas, dificuldades emocionais a serem dissolvidas, rotinas a serem organizadas.

Reciprocidade

Com a chegada do Covid-19 aqui em Milão, o contágio sem freios e o consequente fechamento de todos os lugares (como os espaços para jogos, os jardins, os espaços lúdicos), pensei imediatamente em como alcançar as crianças. E logo veio a informação de que a prefeitura de Milão deu à cooperativa que administra vários jardins de infância a ordem de iniciar um projeto comum para recomençar as atividades por meio do ensino emergencial e co-planejamento. Não apenas comunicação para atribuir atividades, mas também palavras, para tocar os corações, para renovar em cada uma das famílias a certeza de que nunca estariam sozinhas, que havia um espaço, mesmo que virtual, todo para eles, em que poderiam acessar

continuamente, buscando no diálogo com as famílias, aquela dimensão fundamental da experiência educativa que deve ser interpretado como uma das ferramentas básicas da pedagogia.

Desta forma, o Jardim de infância é colocado em um espaço de formação onde há dimensão relacional dentro da estrutura que acolhe crianças com uma ação dialógica que se estende às famílias, em um relacionamento que estimula a reciprocidade.

A demanda de relacionamentos significativos e sociabilidade que o jardim de infância absorve com a naturalidade diária, precisava poder continuar sendo aceita. Sabendo da necessidade de pertencer, de fazer parte de um grupo, que as crianças têm, pensamos em envolver as famílias em várias videoconferências para nos saudar, para criar espaços projetados para uma discussão sobre diferentes temas, como a autonomia ou a passagem para a alfabetização, mas também videoconferências para conversas individuais entre educadoras e família. Era uma questão de ativar canais alternativos possíveis, como a consultoria remota. Oferecendo para famílias e usuários sugestões para enfrentar a vida cotidiana, valorizando a sua resiliência. Tudo como se a nossa equipe tivesse sido contratada em uma "missão antivírus" para derrotar os efeitos colaterais do Covid-19: a solidão, o medo, o tédio e a preocupação.

Aos poucos toda a equipe de educadores teve que encontrar espaço para criar algo dirigido às crianças que passavam muitos dias em casa. Momentos que se revelam difíceis para elas e para as famílias. A quarentena

foi crítica para todos. Era óbvio, mas também necessário e importante para nós, educadores, fazer algo para torná-las protagonistas, mesmo de longe.

Quando começamos a nos conectar com todos por meio de videochamadas, foi uma emoção muito forte finalmente poder rever e ouvir suas pequeninas vozes novamente! O resultado foi um encontro caótico e entusiástico, entrelaçado com trocas sobrepostas, curiosidade pelo PC, de alegria de poder compartilhar emoções ao vivo novamente!

Vê-las através de um monitor, com seus rostos em pequenos quadradinhos não é a mesma coisa que nossos encontros presenciais na escola. É realmente um desafio. Contudo, as crianças foram envolvidas na realização de algumas atividades, como fabricação de instrumentos musicais ou leitura de um livro. Além disso, foi criado um site no qual, três vezes ao dia, eram carregados vídeos que incluíam todas as experiências que as crianças viviam no Jardim de Infância, incluindo as canções infantis, o projeto educacional, passando por experiências gráficas pictóricas e experiências táteis.

Esse jeito de desenvolver o trabalho foi fruto da minha observação do contexto, tanto no mundo virtual, que inesperadamente nos incorporou, quanto nas reuniões que participei. O objetivo final era e é ainda o bem-estar dos envolvidos, através de um ato educativo com meta, tornado "original" e possível, graças a um computador. Mantendo o foco na necessidade de cada criança, sem esquecer as condições tecnológicas de cada família.

Os pais eram unânimes em expressar a satisfação pelo trabalho realizado para com seus filhos e ficaram entusiasmados porque neles viram

a alegria de reencontrar suas professoras e seus companheiros. Vários pais me disseram o quanto era importante ouvir as nossas vozes. Eles entraram na minha casa e eu nas suas. Tentei fazê-lo na ponta dos pés, com o máximo respeito por um contexto já fortemente sofrido pela situação geral, explorando cada detalhe para fazer com que o relacionamento com cada um parecesse único e especial. Os pais e as crianças na frente do computador ou celular, com os seus desenhos, os livros que estão lendo, apresentavam-me os irmãos mais velhos ou seus jogos favoritos. Isso deu a possibilidade de manter uma continuidade entre a instituição educativa e a família, embora de maneira diferente da atividade presencial.

Então, em uma época em que a fisicalidade não existe, para mim foi importante redescobrir-nos juntos. Precisei experimentar novas metodologias inerentes à minha profissão. Nós nos encontramos usando ferramentas que não tínhamos levado em consideração e que nem conhecíamos.

Portanto, como destacado acima, não nos cansamos de refletir sobre uma espécie de "Pedagogia de Emergência", que pode responder às necessidades que surgem em tempos como o atual, visto que o Coronavírus é uma crise de emergência ainda mais difícil de ser tratada do ponto de vista educacional, do que em outros aspectos sociais.

Abrir os olhos

É preciso também refletir, sobretudo, sobre o "depois" da pandemia. Será necessário introduzir uma nova conscientização e gerar mudanças no sistema de "Welfare" que saiba responder às perguntas deste tempo.

O Jardim de infância é, portanto, um local privilegiado para interação e socialização, um espaço ideal onde se consegue promover novos modelos de relacionamento. Nesse sentido, se nota nos educadores a necessidade de serem sustentados com ferramentas de formação para desenvolverem novas estratégias na classe. Também é salutar ter uma preparação adequada para lidar com novas tarefas de ensino e permanecer preparados para a mudança do modo de ensinar à distância. Nota-se a necessidade de uma formação contínua para adquirir comunicação adequada e eficaz, ou seja, adquirir uma maior capacidade de lidar com problemas relativos às relações interpessoais, também aprendendo técnicas de comunicação não verbal, para chegar à aquisição real de um profissionalismo baseado em diálogo, disponibilidade para encontro e, acima de tudo, uma atitude em relação à escuta ativa e à empatia (PORTERA, 2005).

Parece ser esse o sentido profundo do ensinamento hoje. Como Cesare Scurati aponta:

A escola deve sempre ser entendida e implementada não tanto como tecnologia social, mas como uma realidade humana, portanto, muito além da escola e por trás da escola como um lugar de regras, é necessário ver a escola como um mundo de princípios e significados, comunidade nacional - internacional - ecumênica, profundidade histórica e estrutura ética (SCURATI, 1997, 205)¹.

Mas como criar espaços de cooperação e apoio mútuo também entre colegas para experimentar novas estratégias? Sim, porque experimentar e

¹ Livre tradução.

renovar será necessário, mas, se também for escolhido, sofreremos um pouco menos e poderemos recomeçar com mais entusiasmo, convencidos, a verdadeira viagem de descoberta não consiste em buscar novas paisagens, mas em ter novos olhos. O caminho que se apresenta não é fácil, contudo, não convém concentrarmos nossas energias nas dificuldades. Aproveitemos este período para perceber os aspectos que passam despercebidos aos nossos olhos, mas que, no entanto, dão a tônica de um novo tempo. Pois pensar no passado não ajuda a descobrir as surpresas que o futuro pode trazer consigo.

Portanto, o futuro, se não o presente, nos levará a tomar consciência que essa realidade constitui o primeiro passo rumo a uma educação eficaz. Neste ponto, parece apropriado concluir com a consciência de ter só iniciado um percurso que deverá ser retomado e ulteriormente desenvolvido, percorrendo assim as trilhas de todos aqueles que buscam novos caminhos em meio a desafios contínuos oferecidos pela prática educativa.

Podemos dizer que os encontros educacionais de hoje em época de Pandemia se alimentam desses momentos de relações, muito antes e mais profundamente do que de transmissões de conteúdos pedagógicos. Por isso concluímos que esse tipo de ensinamento não é um ensino a distância, mas é um ensino da proximidade.

Referências

AMADINI, Monica. **Crescere partecipando:** Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6. Brescia: Scholè, 2020.

AMADINI, Monica. BOBBIO, Andrea. BONDIOLI, Anna. **Itinerari di pedagogia dell'infanzia.** Brescia: Scholè, 2020.

- BOWLBY, John. **Uma base segura**: Aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BRUNER, Jerome Seymour. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001 [Publicado originalmente em 1996].
- CORTE, Maurizio. *Giornalismo interculturale e comunicazione nell'era del digitale*. Padova: Cedam, 2014.
- DE BENI, Michele. **Essere educatori**. Coraggio di una presenza. Roma: Città Nuova, 2013.
- FERRIÈRE, Adolphe. **A Escola Activa**. Lisboa: Ed. Aster, 1965.
- FONI, Augusta. *La relazione con le famiglie al nido percorso di formazione dialogo e partecipazione*. Trento: Erickson, 2015.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Persone da zero a tre anni**. Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 1996.
- PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- PORTERA, Agostino. *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini, 2005.
- SCURATI, Cesare. **Pedagogia della scuola**. Brescia: La Scuola, 1997.
- TOMASELLO, Michael, **Diventare umani**. Milano: Raffaello Cortina, 2019.
- TRIANI, Pierpaolo. **La collaborazione educativa**. Brescia: Scholè, 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

9. A EAD NA VISÃO DE DOIS PODCASTS DO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO

JAIME FERNANDES NETO

Introdução

Após dois meses desde o início da pandemia, diversas notícias abordaram o tema da educação a distância² (doravante EaD) ora trazendo aspectos positivos, tais como as práticas educativas desenvolvidas, as tentativas de se manter o vínculo com os estudantes e promover atividades culturais, ora negativos relacionados às condições sociais desiguais do país, a sobrecarga de trabalho dos professores e os cuidados que a pandemia requer.

Pensando nisso, analisou-se dois *podcasts* realizados pelo jornal Folha de São Paulo, sendo eles, um direcionado à área de educação “Folha na Sala” e outro dedicado à divulgação de notícias do dia-a-dia “Café da Manhã” com o intuito de identificar e discutir as visões de ambos os programas sobre a educação a distância no contexto atual.

Inicialmente, do programa Folha na Sala elegeu-se os episódios “Como as escolas públicas estão ensinando em meio à pandemia” (28/04/2020) e “O novo normal: França, Portugal e Coreia mostram como será a escola no pós-quarentena” (26/05/2020). Posteriormente, do programa Café da Manhã “A educação a distância não é para todos” (06/05/2020) e “A pandemia expõe a desigualdade da internet brasileira” (19/05/2020).

² Para fins de esclarecimento, utiliza-se a terminologia de educação a distância para se referir ao modelo de ensino remoto que se faz presente neste momento pandêmico. Sabe-se das diferenças entre ambos, porém optou-se pelo uso que se faz nas notícias e *podcasts* veiculados pela mídia e aqui discutidos.

Metodologia

Como metodologia de trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa, por compreender que esta pressupõe um trabalho que considere os dados coletados, o contexto em que estes se encontram e os sujeitos que dele fazem parte. Nessa visão, ao confrontar os *podcasts* (utilizados aqui como dados de pesquisa) procura-se uma análise mais ampla de suas publicações, bem como, tecer reflexões e levantar questionamentos relacionados à concepção de EaD presente em cada um.

Ademais, selecionou-se como método de análise a análise de conteúdo, pois “ele se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e, [...] para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, p. 159-160). Portanto, o método de análise de conteúdo vai ao encontro do objetivo deste trabalho junto aos *podcasts*.

Os *podcasts* do Jornal Folha de São Paulo e a temática da EaD

A palavra *podcast* está presente no meio midiático e educacional moderno e faz referência a programas de áudio gravados e disponibilizados de modo *online*. Segundo Barros e Menta (2007, p. 2) o termo corresponde a “[...] uma palavra que vem do laço criado entre Ipod – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 e Broadcast (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4”.

Entendido do que se trata um *podcast* passa-se aos episódios selecionados. O Folha na Sala, no episódio do dia 28/04/2020 demonstra caminhos adotados por diferentes regiões do país, tais como, mediação por meio de tecnologias, aulas ofertadas pelo canal de televisão local e também em ambientes virtuais. Enfatiza-se também que no Amazonas as aulas remotas não são uma novidade e sim um meio de se levar a escola a localidades remotas, fato que fez com que outras regiões recorressem e pedissem ajuda ao estado.

Há também o questionamento sobre se os alunos estão realmente aprendendo nesses formatos alternativos e apresentam-se dicas para os professores atuarem no *homeoffice*. No programa do dia 26/05/2020 apresenta-se modelos de países que voltaram com as aulas presenciais para que o Brasil se inspire neles. Discute-se o “como” esse retorno se dará e exploram-se questões de segurança e higiene escolar.

Ademais, traz pais e professores da França, Portugal e Coreia para falarem sobre as medidas tomadas pelas escolas que voltaram à normalidade. Numa visão motivadora o episódio termina com a seguinte fala “esse trabalho criativo e de inovação [...], eu acho que é o que vai ficar como um legado, né, essa renovação da escola, que quando a gente voltar ela não vai mais ser a mesma que é aquele modelo secular”.

O programa Café na Manhã, no dia 06/05/2020 trouxe um episódio que caracterizou o ensino a distância realizado nesse momento de pandemia como uma “imposição vertical por parte das redes de ensino sobre as escolas / universidades para que se desenvolvam atividades a qualquer custo e os

professores não possuem opção”, gerando nestes, uma sobrecarga de trabalho devido à falta de experiências com esse modelo.

Além disso, apresentaram-se três problemáticas devidas à adoção da EaD que são a evasão escolar, principalmente, para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não continuidade nos conteúdos, pois, a mesma aula é passada a todos os alunos de forma padronizada e a não adaptação das atividades aos alunos especiais.

Já o episódio do dia 19/05/2020 apresentou dados da desigualdade social perante o acesso a internet no Brasil, especificamente, em relação a classe D e E do país e contextualiza como a pandemia tem alterado as rotinas familiares. Com um tom de denúncia o episódio expõe como grande parte da população está limitada ao uso de internet no celular e a compra de pacotes de dados junto às operadoras telefônicas, isso quando há sinal de rede.

Reforça-se o argumento da desigualdade com o exemplo das grandes filas que se criaram quando o auxílio emergencial ofertado pelo governo foi divulgado, uma vez que, aqueles que não conseguissem realizar pelo aplicativo deveriam comparecer a uma agência física do banco Caixa Econômica Federal. Esse fato, segundo o episódio, ilustra como a população mais carente não possui acesso à internet e, por fim, questiona-se que a necessidade maior não é de ter uma conexão (1º nível do acesso) e sim um acesso igualitário (2º nível de acesso).

Análise (iniciais) dos resultados

Apresentado os temas de cada episódio dos *podcasts*, passa-se a algumas reflexões e a um início de análise, desse modo, após a escuta dos áudios infere-se uma tendência (visão – ideologia) em cada programa. No que tange ao Folha na Sala, percebeu-se uma apresentação positiva sobre a EaD, principalmente, pautados no artigo 32 §4º da Lei de diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) no qual, “o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Assim, acredita-se que a adoção de recursos tecnológicos fará com a escola renove-se e mude seu modelo “secular” pós-pandemia.

Segundo Messina (2001) “em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogêneas políticas e práticas e promovido à repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais” (p. 226). Pois, é o que se observa com a prática da EaD na pandemia, tendo em vista que, o que se tem é uma transposição de práticas presenciais para o modelo *online* sem um preparo dos docentes.

Já os episódios do Café da Manhã destacam uma visão crítica desse modelo de ensino, principalmente, quando em sua realização desconsideram-se contextos sociais, o acesso das populações mais baixas à internet e toda a literatura existente. Nesses episódios, observaram-se diversos questionamentos ao que se tem feito até o momento, como por exemplo, a pressa com que se tem tomado às decisões e o modelo como se tem desenvolvido as aulas apenas para que estas sejam ofertadas, ainda que

não cumpram com o critério qualidade. Segundo Camargo e Lamim-Guedes (2015, p. 27):

Os projetos de cursos a distância, que devem perseguir primordialmente a qualidade, só alcançarão esse patamar através da capacitação adequada dos profissionais que aí atuam. Um dos caminhos a serem seguidos nesse processo é o acesso desses profissionais a diversas formas de conhecimentos, sejam acadêmicos (graduação e pós-graduação) ou profissionais.

Além disso, concorda-se uma vez mais com Lamim-Guedes (2020) quando este ao discutir as notícias sobre a educação na pandemia menciona que “percebi que quase não foi citada a situação da educação da rede pública e, quando citada, quase sempre era para informar uma decisão do governo do estado, sem comentários de especialistas e sem visão contraditória ao apresentado” (idem, 2020, s/p.).

Por fim, ressalta-se que discussões mais aprofundadas devem ser elaboradas, sendo importante problematizar as razões por trás do *podcast* Folha na Sala ser direcionado à educação e trazer aspectos positivos sobre o modelo de EaD adotado durante a pandemia e se isso seria devido ao seu público alvo na tentativa de gerar uma mensagem de motivação aos professores? Ou uma manutenção do *status quo* vigente no ambiente escolar de aceitação dos professores às imposições das redes de ensino? Entre outros questionamentos possíveis.

Referências

BARROS, Gílian C.; MENTA, Ezequiel. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, v. IX, n. 1, p. 01- 14, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 9.394** - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 22/05/2020.

CAMARGO, Pedro; LAMIM-GUEDES, Valdir. Educação a distância no Brasil: comentários e desafios pedagógicos no ensino superior. **Texto Livre**, v. 8, n. 1, p. 25 – 38, 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. A pandemia expõe a desigualdade da internet. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2020/05/podcast-discute-a-desigualdade-no-acesso-a-internet-no-brasil-ouca.shtml>. Acessado em: 22/05/2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. A educação a distância não é para todos. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2020/05/podcast-trata-da-desigualdade-na-educacao-durante-a-pandemia-ouca.shtml>. Acessado em: 22/05/2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. Como as escolas públicas estão ensinando em meio a pandemia. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2020/04/como-as-escolas-publicas-estao-ensinando-em-meio-a-pandemia.shtml>. Acessado em: 22/05/2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. O novo normal: França, Portugal e Coreia mostram como será a escola no pós-quarentena. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2020/05/como-sera-a-escola->

[agora-fomos-ver-isso-na-franca-coreia-do-sul-e-mais-tres-paises.shtml](#). Acessado em: 26/05/2020.

LAMIM-GUEDES, Valdir. O que falar do jornalismo sobre educação? Uma evidência. **Observatório da Educação na Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://obseducovid19.wordpress.com/2020/05/30/o-que-falar-do-jornalismo-sobre-educacao-uma-evidencia/>. Acessado em: 04/09/2020

MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão. **Caderno de Pesquisa**, v.114, p. 225-233, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, editora Atlas, 1987.

10. A BIOLOGIA NO COTIDIANO: COZINHANDO E APRENDENDO NO ISOLAMENTO SOCIAL DA PANDEMIA COVID-19

DANIEL MANZONI DE ALMEIDA

HELENA LOTT COSTA

Introdução

Nosso objetivo é fazer um breve relato sobre o desenvolvimento de duas atividades práticas que realizamos nas nossas aulas presenciais que, devido a pandemia Covid-19 e, portanto, a obrigatoriedade do ensino remoto, realizamos adaptações para que habilidades e competências importantes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes continuassem a ser contempladas. Realizamos o relato da experiência desenvolvida em aulas do ensino superior e de um cursinho pré vestibular comunitário, ministrados pelo primeiro autor e pela segunda autora, respectivamente.

Zygmunt Bauman (1925-2017), filósofo e sociólogo polonês, observou o início de um período, após a Segunda Guerra Mundial, denominado “Modernidade Líquida” - em contraposição à “Modernidade Sólida”, vivida no período anterior à Segunda Guerra. Essa nova época é definida pelas relações mais frágeis e maleáveis, principalmente as sociais (BAUMAN, 2001). A fragilidade social é evidenciada principalmente pela forma de relacionamento nas mídias sociais, onde fazer um novo amigo ou desfazer essa amizade está sempre a um botão de distância. Levando em consideração a fragilidade, promovida pela modernidade, em diferentes âmbitos, pode-se questionar se esse fato pode afetar o ensino e a educação.

Em se tratando de ensino e educação, é importante, em primeiro momento, ressaltar a diferença entre esses conceitos. O ensino está relacionado à transmissão de conteúdos e conhecimentos; já a educação é um termo mais complexo, que envolve o ensino, pautado, também, na relação

aluno-professor, adicionado à transmissão de valores e atitudes que transformam o indivíduo de maneira social, cognitiva e política (MARQUES; OLIVEIRA, 2016). A educação é um direito de todos, dever da família e do Estado e deve alcançar o pleno desenvolvimento do educando, conforme o Art. 2º, da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Observando os alunos em sala de aula, é possível identificar particularidades de aprendizagem de cada um. Para garantir a educação de todos, existem estudos que definem os Estilos de Aprendizagem, os quais permitem alcançar o desenvolvimento individual do aluno. Dentre estes, destaca-se a abordagem visual, a auditiva e a cinestésica (VAC) baseada no modelo VARK (FLEMMING; MILLS, 1992).

A abordagem VAC leva em consideração que os alunos possuem três diferentes estilos de aprendizagem. Os que apresentam o estilo visual, são aqueles que demonstram a habilidade de extrair conceitos da matéria ministrada e alcançam o conhecimento a partir de estímulos visuais. Aqueles que se manifestam possuidores do estilo auditivo, são os que atingem esse conhecimento a partir da palavra falada, de sons e ruídos. Por fim, os que possuem o estilo cinestésico, assimilam o conteúdo a partir do movimento corporal.

Com o avanço das tecnologias, a educação, que antes adotava como procedimento padrão a forma tradicional, entre professor e aluno na sala de aula, passou a se diversificar, podendo ser realizada de forma a distância. No século XX, no Brasil, registrou-se a primeira forma de aprendizado à distância, utilizando-se o meio escrito como tecnologia, seguido pelo rádio e

pela televisão (ALVES, 2009). Foram definidas, portanto, três modalidades de ensino, o presencial, a distância e o semipresencial. A Educação a Distância se apresenta em constante ascensão. Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), entre 2017 e 2018, houve um aumento significativo de novos alunos, com mais de 1.500.000 inscritos.

No ano de 2020, com a realidade de uma pandemia que levou à prática do isolamento social no Brasil e no mundo, observou-se a adoção do ensino remoto nas instituições de ensino. Desta forma, a tecnologia se tornou uma aliada, sendo uma importante ferramenta de aproximação e fortalecimento da relação pessoal. Ou seja, essa tecnologia, desde que bem administrada, é um instrumento fundamental para a educação.

Ressalta-se que o professor tem o papel fundamental para assegurar a boa administração da tecnologia, de modo a garantir o acesso à educação. Para isso, metodologias ativas, estratégias de ensino que possibilitam o aprendizado a partir de situações, problemas e práticas (MORÁN, 2015), aliadas aos diferentes estilos de aprendizagem auxiliam o alcance desse objetivo, promovendo o engajamento dos alunos.

Ainda observando o contexto atual, o isolamento social promoveu a necessidade do uso da cozinha para confecção das refeições no lugar da sua subutilização pela facilidade da realização de refeições em restaurantes, agora proibitiva. Mais do que isso, essa necessidade promoveu uma renovada reunião familiar. Portanto, viu-se a oportunidade da utilização da cozinha para a realização de aulas práticas de Biologia, utilizando-se conceitos biológicos no preparo das refeições. Aqui nós apresentamos duas

experiências de atividades que vivenciamos como professora de um cursinho pré-vestibular e professor do ensino superior durante o desafio do ensino remoto na pandemia da Covid-19 em 2020.

Extração do DNA de cebola em aulas preparatórias para o vestibular

As aulas do cursinho pré-vestibular estavam sendo ministradas de forma conteudística, abordando o conteúdo de Citologia através de exposição oral e slides. Ao longo da aula, os alunos demonstraram-se pouco engajados. Para contornar este problema, o ensino dos tópicos de núcleo e material genético foi feito a partir de uma aula prática, que consistiu na extração de DNA da cebola, baseado em Rodrigues *et al.* (2008). Tal prática é uma metodologia ativa, que permite o alcance dos diferentes estilos de aprendizagem, visual, auditivo e cinestésico. Esta atividade foi realizada por webconferência, é importante ressaltar que os materiais necessários para a prática foram solicitados previamente ao acontecimento da aula, para que os alunos pudessem acompanhar os passos em sua própria casa.

Para garantir o bom manejo das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), realizei alguns levantamentos e combinados anteriormente à aula em questão. Primeiramente, verifiquei se todos os alunos possuíam smartphones, tablets ou notebooks com câmeras, isso porque, para a realização da aula, deveriam levar seus equipamentos eletrônicos portáteis para a cozinha. Após essa etapa, foi combinado que todos os alunos deveriam manter a câmera ligada para realização do procedimento prático junto com os demais colegas, seguindo minhas orientações. Em seguida, distribuí a lista de chamada, determinando o

número máximo de 5 alunos por aula. Essa lista teve como objetivo evitar o tumulto causado pela fala e excesso de pessoas na ligação, já que este tipo de aula requer mais interação entre os alunos e o professor. Após firmados os devidos combinados e definidos os horários das duas aulas práticas, disponibilizei o roteiro da aula via grupo no WhatsApp, contendo a lista de materiais necessários e procedimentos que deveriam ser realizados, para preparo individual prévio.

Foram realizadas duas aulas contendo a mesma prática, estas foram iniciadas com uma conversa a respeito do procedimento, foi questionada a hipótese do que aconteceria na prática e se havia alguma dúvida específica dos alunos. Essa etapa foi importante para que os alunos ficassem menos acanhados e para permitir o contato com os demais colegas. Logo após, o procedimento prático foi iniciado, sempre associado ao conteúdo. Nas etapas iniciais do procedimento, maceração e lise por uma solução contendo detergente neutro e sal, pude abordar as estruturas da célula vegetal, composição da membrana plasmática e parede celular. Após seguirem as etapas seguintes – banho maria, resfriamento, filtragem e adição do álcool gelado – os alunos verificaram a presença de fios esbranquiçados, os aglomerados de DNA. Ressaltei a função do banho maria que, pelo aumento da temperatura, promove a desnaturação de enzimas, como a DNase. Esse processo é fundamental para a preservação da molécula de DNA, já que essa enzima possui a função de quebra desta molécula. Por fim, expliquei a função do álcool, que, por não solubilizar o DNA, promove o agrupamento dessa molécula, permitindo sua visualização. Após a visualização dessa molécula, expliquei sua constituição e função.

A proposta de divisão da turma para a realização das duas aulas práticas foi um acerto, já que permitiu o alcance dos objetivos centrais da aula. Por haver poucos alunos em cada turma, houve uma maior interação e, assim, um maior engajamento. Ainda, por estarem realizando o experimento junto comigo, em tempo real, se sentiram confortáveis em expor as dúvidas que surgiam ao longo da prática e, dessa forma, a parte teórica foi reforçada durante a aula. Ademais, o retorno dado pelos alunos a respeito do modelo de aula proposto foi motivador, em seus relatos, falaram que se sentiram mais interessados e que puderam compreender o conteúdo.

Práticas epistêmicas na construção de uma atividade investigativa de Biologia para o ensino superior

As habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes no ensino superior são de outra natureza, pois as disciplinas oferecidas têm como grande objetivo o desenvolvimento profissional e contextualizar experiências próximas ao universo que o sujeito irá vivenciar em seu futuro ambiente profissional. O desafio de uma aula prática na modalidade presencial para contemplar essas questões já é enorme. No ensino remoto, estratégias precisam ser pensadas para que as habilidades mínimas desejadas sejam oferecidas e as competências desenvolvidas. Na disciplina de Processos Biológicos que ministrei no semestre 2020-1 as aulas práticas foram adaptadas para o ensino remoto. Na instituição, é oferecida nos primeiros semestres de todos os cursos da área de saúde, a disciplina “Processos Biológicos”, que contempla os conhecimentos de biologia celular, bioquímica e genética molecular básicos.

Um dos conteúdos importantes da disciplina é o transporte de substâncias pela membrana plasmática. Como proporcionar conceitos tão importantes e complexos para os estudantes no ambiente de aula remota e incomum? Uma resposta a esse questionamento foi pensar nas possibilidades estruturais domésticas que os estudantes tinham. Afinal, uma quarentena, apesar de estar em casa em reunião com familiares, pode ser uma experiência psicológica e emocionalmente desgastante. Além disso, muitos alunos e alunas não têm uma estrutura adequada para estudos em casa, um ambiente silencioso e agradável ou ainda poderiam estar enfrentando situações delicadas como desemprego, contaminação e morte de familiares e entes próximos por Covid-19. Como professor, pensei em proporcionar uma forma de aprendizado que conectasse os estudantes com a importância de manter os estudos e o engajamento nas aulas; possibilitando que redescobrissem o ambiente de casa, a convivência com os familiares.

Assim, em “As práticas epistêmicas na construção de uma atividade investigativa de Biologia para o ensino superior” (ALMEIDA, 2016), havia desenvolvido uma atividade prática utilizando material caseiro para observação do fenômeno de transporte em folhas de alface. Esta atividade foi, agora, retomada e fundamental para as aulas do ensino remoto em que ministrei para as turmas dos cursos da área da saúde na disciplina de Processos Biológicos. O importante dessa atividade quando concebida era a possibilidade de inserir os estudantes em uma lógica da cultura científica por meio da metodologia do ensino por investigação. A atividade investigativa foi elaborada para fomentar as práticas epistêmicas

importantes para o desenvolvimento da alfabetização científica como proposto em práticas epistêmicas selecionadas baseadas em Jiménez-Aleixandre (2008), Araújo (2010) e por Silva (2015). Dessa maneira, como essa atividade poderia ser adaptada para o ensino remoto e proporcionar para os estudantes a mobilização das práticas epistêmicas, tão importantes no desenvolvimento profissional em saúde?

Resumidamente, a atividade investigativa no ensino remoto foi dividida em quatro momentos, como propus no artigo original. O primeiro momento, chamado de “Introdução”, consistiu na elaboração de perguntas e hipóteses, o que deu ensejo à possibilidade dos estudantes problematizar e criar hipóteses científicas. Essa primeira aula foi importante para que os estudantes pudessem imaginar possíveis resultados que iriam encontrar, pesquisar sobre o tema no material didático disponibilizado e discutir com os colegas, via grupos do WhatsApp, sobre a temática. Os recursos eletrônicos de redes sociais foram fundamentais para uma comunicação rápida, eficiente e de troca importante de material entre os estudantes.

A segunda etapa foi denominada de “metodológica”. Os estudantes foram estimulados a redescobrir materiais em suas casas e entender que a casa, em especial, a cozinha, poderia ser um “grande laboratório de ciências”. Os alunos foram incentivados a procurar em suas casas recipientes que pudessem utilizar na prática proposta. Os materiais sugeridos foram pratos fundos/rasos ou copos de vidro. Essa foi uma etapa importante para que os estudantes pudessem mobilizar as práticas epistêmicas de construir, planejar, avaliar o material e a metodologia que iriam executar e como

desenvolveriam em suas casas. Nessa etapa estava inserida a execução do experimento. Importante ressaltar o componente de compartilhamento de ideias, sugestões de material e formas de execução da prática que os alunos mobilizaram entre eles pelos canais de comunicação das redes sociais. Na parte experimental, os estudantes utilizaram folhas de alface, material biológico barato e de fácil acesso a todos e todas, para verificar o fenômeno de transporte de membrana. O experimento consistiu na incubação, por 30 e 60 minutos, de fragmentos com folha de alface com as substâncias teste, o açúcar, o sal, o vinagre e o grupo controle apenas com água. Os estudantes foram estimulados a fotografar os experimentos e compartilhar com os demais colegas pelas redes de comunicação.

A terceira etapa da atividade investigativa consistiu na “análise dos resultados”. As observações realizadas pelos estudantes foram analisadas, registradas por fotografia e vídeos realizados pelo celular. Essa etapa foi importante, pois os estudantes puderam analisar, descrever e articular seus resultados com o conhecimento prévio de Biologia.

Na última etapa da atividade, a conclusão, os estudantes realizaram uma pequena exposição dos resultados por meio de apresentação e compartilhamento dos slides por vídeo chamada ou webconferência na plataforma institucional com os demais colegas. Foi uma etapa importante para que os estudantes pudessem comparar os resultados que haviam encontrado com os demais colegas. Nessa etapa tiveram a oportunidade de exercer a argumentação, comparar seus resultados com os dos colegas e comunicar seus achados de forma pública, na plataforma online.

Considerações finais

A partir das experiências descritas pelos autores, foi percebido que a prática bem trabalhada com os alunos e alunas incentiva a autonomia, engajamento e, portanto, levam ao alcance do conhecimento pelos alunos. Isso se deve ao fato de que esses passam a ser o objeto de estudo, a partir da metodologia ativa aplicada, aliada aos diferentes estilos de aprendizagem. A experiência de ensino na modalidade a distância, apesar de inicialmente desafiadora e assustadora, se mostrou uma oportunidade de aprendizado, tanto para os autores, quanto para seus alunos. Após a realização das práticas descritas, foi observada a efetividade da metodologia utilizada.

Referências

- ALMEIDA, Daniel Manzoni. As práticas epistêmicas na construção de uma atividade investigativa de Biologia para o ensino superior. **Compartilhe docência**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29-42, 2016.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. Pearson Education do Brasil, São Paulo, v. 1, 2009. p. 9-13.
- ARAÚJO, Angélica Oliveira. **O uso do tempo e das práticas epistêmicas em aulas práticas de Química**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Planalto, [1996]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 julho 2020.

FLEMING, Neil D.; MILLS, Colleen. Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. **To Improve the Academy**, New Zealand, v. 11 p. 137, 1992.

JIMENEZ-ALEIXANDRE, María Pilar. **Epistemic Practices**: an Analytical Framework for Science Classrooms. Annual Meeting of the AERA. New York City, USA, 2008

MARQUES, Stela; OLIVEIRA, Thiago. Educação, ensino e docência, reflexões e perspectivas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.189-211, Set./Dez. 2016.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, Ponta Grossa, v. 2, 2015.

RODRIGUES, Cristiane Del Nero; ALMEIDA, Ana Carolina; FURLAN, Cláudia Maria *et al.* **DNA vegetal na sala de aula**. Universidade de São Paulo, Instituto de Biociências, Departamento de Botânica VII. São Paulo. 2008.

SILVA, Máira Batistoni e. **A construção de inscrições e seu uso no processo argumentativo em uma atividade investigativa de biologia**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

11. REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE UM CURSO ONLINE PARA PROFESSORES DE LE EM FORMAÇÃO INICIAL DURANTE A PANDEMIA

EDSON LUIS REZENDE JUNIOR

Introdução

Decretada a situação de pandemia Covid-19 foram canceladas todas as aulas presenciais da educação básica ao ensino superior e sem previsões de retorno às atividades presenciais vemo-nos obrigados a adotar princípios da educação a distância (EaD), o que foi denominado de ensino remoto emergencial (GARCIA *et al.*; 2020), como uma saída ao isolamento social requerido durante o período de quarentena.

A partir desse contexto, a Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) sugeriu o emprego de estratégias de aprendizagem não presenciais, quando possível, para a realização suas atividades. Acatando essas indicações o projeto de extensão Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP de Assis suspendeu a oferta de aulas no primeiro semestre de 2020 e dedicou-se apenas à formação inicial de professores.

Para isso, foi realizado junto aos estudantes-bolsistas do projeto um curso sobre elaboração de sequências didáticas (SD) desenvolvido de modo *online* por meio dos recursos do *google G suite education*. Portanto, tendo essa experiência como base objetivamos com este capítulo refletir sobre o papel do professor e suas características nessa modalidade de ensino. A seguir apresentamos a metodologia utilizada na elaboração do trabalho.

Metodologia

Utilizamos a abordagem qualitativa por compreendermos que ela envolve “o contato direto do pesquisador com a situação estudada”

(GODOY, 1995, p. 58). Em nosso caso, justifica-se essa escolha por termos o idealizador do curso como o principal interessado em refletir suas ações enquanto docente. Como instrumentos de pesquisa empregamos uma análise bibliográfica sobre a caracterização da EaD e um relato de experiência que contém o contexto do projeto de extensão, a organização do curso com seu público alvo, os objetivos, os recursos utilizados e a percepção do professor-idealizador após o término do mesmo.

Finalmente, em nossa análise buscamos estabelecer parâmetros de comparação entre o referencial teórico e as ações realizadas no curso a fim de compor sugestões para edições futuras e ofertar dicas para aqueles que estão e/ou irão ministrar atividades de modo *online*. Dito isso, passamos à caracterização da EaD *versus* ensino remoto emergencial e ao CLDP.

EaD *versus* Ensino Remoto Emergencial

A educação a distância não é uma modalidade recente no país e pode ser definida segundo o Decreto nº 5622 de 2005 (BRASIL, 2005 *apud* CAMARGO; LAMIM-GUEDES, 2015, p. 26), em seu artigo 1º como:

[uma] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Além disso, numa observação sobre a história dessa modalidade de ensino percebemos que houve mudanças quanto ao uso de recursos tecnológicos que vão desde o uso de cartas, livros e apostilas enviadas por

correios, passando pelo uso de emissoras de rádio e televisão e chegando ao uso de tecnologias digitais com o advento da internet.

Já o ensino remoto emergencial é o ensino realizado devido à necessidade de isolamento social e embora esteja relacionado ao uso de tecnologias, especialmente as digitais, não é sinônimo de EaD. Segundo Garcia *et al.* (2020, p. 05), “o ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais”. Portanto, essa segunda modalidade de ensino é nova, não possui uma história e a diversidade de recursos e estratégias utilizadas são definidas a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

O CLDP e o curso sobre elaboração de SD

O CLDP, nosso contexto de pesquisa, surgiu em 2010 e busca oferecer um acesso democrático às línguas estrangeiras, às culturas, à comunicação intercultural e ao intercâmbio com outros países. O projeto oferta cursos semestralmente à comunidade interna ao campus e à comunidade externa de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português como língua estrangeira. Destacamos que as aulas são realizadas por graduandos em formação inicial, do curso de Letras. Estes são acompanhados por professores supervisores de cada língua estrangeira e por um professor coordenador pedagógico (REZENDE JR, 2020).

Entre os graduandos participantes temos alunos voluntários e bolsistas. Este segundo grupo recebe um valor financeiro da Pró-reitoria de extensão da UNESP para auxiliarem aos supervisores de línguas em

diferentes atividades relacionadas ao Centro de Línguas. No ano de 2020, o projeto conseguiu sete bolsas, uma para cada língua estrangeira e esse grupo caracteriza-se como o público-alvo do curso sobre elaboração de SD.

O curso teve uma duração de aproximadamente dois meses e seus objetivos foram: (a) reconhecer e apresentar aos professores-bolsistas conceitos teóricos sobre a metodologia de sequências didáticas e (b) elaborar uma sequência didática tendo como público alvo as turmas com as quais cada um trabalharia ao retorno das atividades presenciais. Destacamos que o curso só abrangeu aos alunos-bolsistas devido ao seu caráter emergencial, pois com o pagamento das bolsas e a suspensão das aulas o projeto teve que justificar as atividades realizadas para não perder o financiamento já conseguido.

A escolha dessa temática levou em consideração o fato dos alunos-professores (bolsistas e voluntários) do CLDP, não adotarem um material didático e serem os responsáveis pela construção dos recursos segundo um plano de ensino semestral previamente elaborado. Assim, o curso foi organizado seguindo as etapas de uma SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) o que lhe caracterizou como uma ‘metasequência’, pois, além de seguir tal modelo seu objetivo era ensinar como construí-la e o produto final desse percurso consistiu numa nova SD, agora realizada pelos alunos-bolsistas.

Já os recursos utilizados foram os aplicativos vinculados à *Google G Suite Education* por serem de conhecimento do professor e estarem disponíveis aos membros da UNESP via uma parceria entre a universidade

e a *Google*. Tal parceria permite que utilizemos o ambiente virtual (*Google Classroom*), o aplicativo de vídeo-chamadas (*Google Meeting*), tenhamos armazenamento ilimitado em nuvem (*Google Drive*) e possamos acessar a documentos, planilhas, formulários e apresentações *online*. Por fim, após a realização do curso voltamos nossa atenção para o papel do professor frente a essa modalidade de ensino.

O papel do professor – reflexões sobre uma experiência remota

Ao término do curso, observamos que o papel do docente num modelo de ensino remoto (*online*) não se adapta a um modelo tradicional que trabalhe apenas com aulas expositivas. Segundo Moran (2000), o professor passa do informador que dita conteúdos ao orientador da aprendizagem, ao gerenciador de pesquisas dentro e fora da sala de aula, num processo que caminha para ser semipresencial, aproveitando o melhor de cada contexto.

O autor ainda reforça que o que muda para o professor é que seu espaço de trocas aumenta da sala física para a virtual, amplia-se o tempo de enviar e receber informações, os canais de comunicação não são só os presenciais, mas o *chat*, *e-mail*, vídeo-chamada, etc. Ademais, o professor num curso remoto *online* não pode transpor sua organização do contexto presencial para o virtual, uma vez que, há a necessidade de se adaptar ao contexto e entender que cada modelo de ensino requer um posicionamento segundo suas especificidades.

Assim, um modelo de curso que contribui para isso são os pautados em metodologias ativas, pois “de forma mais ampla, o objetivo principal destas metodologias é de favorecer a autonomia dos alunos, estimulando o

engajamento dos alunos, colocando-os em um papel ativo no processo de aprendizagem, contra a passividade característica do ensino tradicional” (LAMIN-GUEDES, 2020, s/p).

A experiência do curso junto ao CLDP nos demonstrou que ora se faz necessário dar uma aula expositiva, discutir alguns pontos teóricos com os alunos de modo a orientá-los e ora necessita-se abrir espaço para os alunos falarem, colocarem suas percepções e opiniões. No que tange a organização do curso percebemos que este deve ser pensado de modo colaborativo, ou seja, ouvindo os objetivos dos alunos, refletindo sobre as ações desenvolvidas semanalmente e deixando claro aonde se quer chegar e quais recursos utilizará.

Por fim, notamos também que se por um lado o professor perde a centralidade nas aulas, por outro ele ganha uma importância muito grande como estimulador de pesquisas, de coordenador dos resultados e de animador do grupo com o qual trabalha. Contudo, acreditamos que num modelo remoto de ensino ou na modalidade da EaD o docente se mostra mais humano, passível de erros, mais disposto a aprender, refletir, mudar suas atitudes e não mais o detentor de toda a verdade e do saber.

Referências

- CAMARGO, Pedro; LAMIM-GUEDES, Valdir. Educação a distância no Brasil: comentários e desafios pedagógicos no ensino superior. **Texto Livre linguagem e tecnologia**, v. 08, n. 01, p. 25 - 38, 2015.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. E DOLZ, Joaquim. (Tradução e Organização:

Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 3ª edição, p. 81 - 108, 2004.

GARCIA, Tania C. M *et al.* **Ensino remoto emergencial**: proposta de design para organização de aulas. Natal, SEDIS/UFRN, p. 01 – 18, 2020.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LAMIM-GUEDES, Valdir. **Metodologias ativas**. In: Curso educação a distância – princípios e práticas, 2020, São Paulo, Palestra (online). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3lgp786nkbI>. Acesso em: 12/05/2020.

MORAN, José M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José M; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11 – 66.

REZENDE JR. Edson L. **A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 167p, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191859>, acesso em: 20/03/2020.

12. A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE GÊNEROS E SEXUALIDADES (NUGE) COM ENSINO REMOTO DURANTE A COVID-19

DAVI GUSTAVO SANCHES SILVA

DANIEL MANZONI-DE-ALMEIDA

A partir do cenário em que o mundo se encontra, torna-se cada vez mais necessário que voltemos nossos olhares para novas abordagens na educação, expandindo técnicas e desbravando novos espaços para a construção do conhecimento. A Educação se configura como uma das grandes áreas que vêm passando por profundas reformulações e transformações paradigmáticas com a virada do século XXI. Na contemporaneidade é comum que instituições educacionais busquem em ambientes *online* um novo contexto para o ensino, especialmente em cursos de ensino superior.

Tendo em vista a mais recente crise sanitária causada pela pandemia Covid-19, o campo da Educação se viu perante a necessidade de adaptar-se às novas demandas que foram suscitadas pelo momento. Num panorama geral, diversos foram os desafios enfrentados por instituições de ensino neste cenário, podendo-se destacar dentre eles, a adaptação do calendário presencial para o *online*, recorrendo a alternativas como o ensino remoto, a fim de que fosse possível dar continuidade aos compromissos acadêmicos

Desde março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) vem publicando Portarias, como as 343 e 356 (BRASIL, 2020a, 2020b) que suspendem as aulas presenciais e indicam a adesão ao ensino remoto como medida emergencial no enfrentamento da Covid-19 no campo da Educação. A Portaria 343, especificamente, surge para pautar a continuidade de disciplinas, antes presenciais, por meios tecnológicos (BRASIL, 2020a).

As diversas medidas sugeridas por órgãos públicos da Educação subsidiam as ações tomadas por um número significativo instituições de

ensino, refletindo-se em práticas que influenciam desde a educação básica à educação superior (ALVES, 2020).

O ensino remoto, enquanto proposta emergencial a fim de manter atividades educativas durante o período de isolamento social se mune, principalmente, das TDICs e detém algumas características específicas como, por exemplo, a possibilidade de ocorrer no mesmo momento previsto para as atividades presenciais, porém, de maneira *online* (ARRUDA, 2020). De acordo com Hodges *et al.* (2020), o caráter emergencial requereu que as atividades fossem adaptadas sem um grande planejamento prévio e esta se mostra como uma das principais características atribuídas ao modelo de ensino remoto que fora adotado. Em consonância com Garcia *et al.* (2020), pode-se afirmar que ensinar remotamente permite a utilização de diversas plataformas *online*, pensadas ou não para fins educativos, bem como a utilização de ferramentas a fim de compartilhar conteúdos escolares em aulas organizadas através de ambientes virtuais de aprendizagem.

Ensino Remoto

O ensino remoto passa por uma grande difusão no mundo, sendo acentuada neste momento pela recente pandemia, que exigiu de instituições de ensino um aceleração no processo de adaptar cursos, aulas e conteúdo para ambientes *online*.

Podemos caracterizar esta prática como um conjunto de atividades mediadas por plataformas digitais, estas podendo ser síncronas ou assíncronas, seguindo o cronograma de atividades que foram previstas para acontecer presencialmente (ALVES, 2020). Ao adotar o ensino remoto neste

contexto de emergência, devemos estar atentos à necessidade de fornecer acesso rápido, fácil e confiável a conteúdos durante esta crise (HODGES *et al.*, 2020).

As soluções propostas para o ensino remoto devem ser dotadas de criatividade, envolvendo diversos fatores para avaliar sua eficácia. Como sugere Hodges *et al.* (2020), cursos e instituições que já construíram com o tempo uma estrutura voltada para o ensino *online*, tendem a demonstrar mais êxito nesta adaptação. Por conseguinte, também é necessário que haja uma interação eficaz entre aluno(a) – conteúdo, sendo necessário todo um sistema de apoio ao discente para que o ensino remoto se mostre eficaz (HODGES *et al.*, 2020).

No passo em que o ensino remoto tem sido adotado com maior amplitude, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) vêm tomando lugar de destaque como ferramentas de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Estes processos acabam por expor docentes e discentes a novos desafios na medida em que o ambiente da interação no processo de ensino-aprendizagem é alterado.

Quando buscamos discorrer sobre ensino remoto, alguns pontos importantes devem ser levados em consideração a fim de que possamos compreender quais suas potências e características que causam preocupação no campo da Educação. A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 colocou o ensino remoto em local de destaque, pois, esta fora a alternativa encontrada para dar continuidade ao calendário acadêmico. Entretanto, como sugere Arruda (2020), o novo Coronavírus escancarou que o mundo

não estava preparado para os efeitos causados pela pandemia, sejam eles em campos educacionais, sociais ou culturais.

Segundo Arruda (2020), houve menos resistência na implementação do ensino remoto nas Instituições de Ensino Superior (IES), graças ao fato de que os indivíduos atendidos por estas instituições são adultos e já passaram pela fase de formação inicial. Além disso, no caso do Brasil, o número de pessoas sem acesso às TDICs no ensino superior é menor, se comparado ao número de pessoas sem acesso às TDICs na educação básica (ARRUDA, 2020).

Um outro debate que permeia o campo da Educação mais do que nunca em meio ao contexto da pandemia é o de acessos de discentes aos instrumentos e condições ideais necessárias para que o ensino remoto ocorra. Em um recente estudo sobre as desigualdades escancaradas pela pandemia, Cunha, Silva e Silva (2020), descrevem como muitos indivíduos tendem a não poder participar do ensino remoto por conta da dificuldade de acesso aos equipamentos e serviços essenciais para a continuidade dos seus estudos. Segundo dados apresentados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), cerca de 19,7 milhões de residências brasileiras não possuem acesso à internet e estima-se que 59% dos indivíduos justificam a falta de acesso por conta do valor do tipo de serviço (CETIC, 2019). Indo além da questão do acesso à internet, os dados ainda demonstram que 41% dos entrevistados no mesmo estudo de 2019.a, não possuem sequer computador de mesa em suas residências (CETIC, 2019).

Portanto, é importante denotar que a onda de implementação do ensino remoto em cursos de graduação e pós-graduação é acompanhada por algumas preocupações, tais como: equidade de acesso às TDICs; formação continuada para docentes e alunos a fim de prepara-los para o uso das plataformas digitais; “gestão de conteúdos digitais e ferramentas; identificação do perfil tecnológico e digital da comunidade universitária” (GARCIA *et al.*, 2020, p.6).

Como sugerem Nunes e Pires (2020), trabalhos futuros poderão versar com mais exatidão sobre quais os efeitos desta mudança para ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), porém, de antemão, pode-se afirmar que:

É preciso utilizar TDICs em prol do desenvolvimento de habilidades, da construção do saber e da aprendizagem de forma a integrar momentos instrucionistas, interacionistas e construcionistas para que todos os sujeitos envolvidos no processo possam transformar-se e transformá-los (NUNES, 2019 *apud* NUNES; PIRES, 2020, p.8).

Por conseguinte, o ensino remoto mostra-se como uma medida válida e cabível aos tempos em que o mundo urge por adaptações emergenciais, porém, ainda apresenta pontos delicados nos quais o campo da Educação deverá se debruçar a fim de que sejam pensados para atender da melhor maneira a comunidade de estudantes brasileiros. Cabe salientar que a desigualdade de acessos não é uma problemática que acomete o Brasil apenas na pandemia Covid-19, porém, se atenua neste cenário e exige que a

equidade seja posta em prática em busca de fazer valer o direito básico à educação.

Ensino de Gêneros e Sexualidade: breve histórico e importância no contexto da pandemia

Em contexto brasileiro, as primeiras preocupações com o ensino de crianças e jovens sobre sexualidade remonta a partir dos anos vinte do século XX (CÉSAR, 2010). Entretanto, apenas a partir dos anos sessenta é que ocorrem “marcas no discurso sobre a escola” (CÉSAR, 2010, p.68). Segundo César (2010), os precursores dos debates acerca de inserir temáticas como gêneros e sexualidades num contexto educacional de maneira ampla, foram os movimentos feminista, LGBTQIA+, movimentos étnico-raciais de reivindicações civis e todos estes, atravessados pelos movimentos ao redor da América Latina que lutavam contra os regimes ditatoriais da época, confluindo numa onda que levou os órgãos educacionais a notarem as reivindicações feitas por estes movimentos.

Faz sentido que no contexto do final dos anos sessenta, a educação estivesse passando por revisões, reformulações e abertura para novas perspectivas epistemológicas, tendo em vista que a educação faz parte do contexto social do ser humano e este reflete diretamente no campo educacional.

Com isso, as diversas reformas que ocorriam no contexto social da década de sessenta acabam por influenciar na demanda, trazida pelos movimentos de reivindicação de direitos civis, de que o ensino agregasse temáticas de cunho social. Portanto, não é coincidência que na década de

1960 determinados grupos denominados de “minorias” sexuais e étnicas iniciaram um grande movimento a fim de que suas vozes fossem ouvidas e pudessem ecoar em seus semelhantes que buscavam por ocupar diversos ambientes. Estes grupos, então, passaram a questionar a normalidade vigente, as teorias e conceitos que eram os pilares da sociedade em que viviam (LOURO, 2008, p.20).

Como sugere Louro (2008), a luta para fazer-se ouvir requereu, então, que movimentos sociais (dentre eles os movimentos feministas e de minorias sexuais) definissem que o acesso a instâncias culturais seria sua principal estratégia de luta. A ocupação de mídias, cinema, televisão e até jornais, ecoando nas políticas educacionais.

Em 1997, dentro do conjunto de reformas educacionais que se iniciou nos anos noventa, o governo brasileiro apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN são tidos como uma resposta às problemáticas enfrentadas na educação brasileira e através deste documento foram inseridas questões de cunho étnico-racial, ambiental e as questões de gênero e educação sexual como temáticas importantes a serem tratadas no ensino. A partir disso, a publicação do fascículo denominado “Orientação Sexual” em 1997, consolidou a educação sexual e as questões de gênero como temáticas transversais do ensino escolarizado (CÉSAR, 2010).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a inclusão da temática de Orientação Sexual nos currículos é justificada pela intensa discussão acerca dos temas de sexualidades e gêneros que se iniciou com “movimentos feministas e grupos que pregavam o controle da natalidade”

(BRASIL, 1997, p.291) no final dos anos sessenta e início dos anos setenta. Para além disso, a inserção da temática também se justifica pelo fato de educadores terem expressado grande preocupação com os altos índices de contaminação de jovens pelo vírus HIV e a grande incidência de gravidez indesejada na adolescência nos anos oitenta (BRASIL, 1997).

Ainda de acordo com o documento da BNCC, a sexualidade tem papel fundamental no desenvolvimento e na vida psíquica dos indivíduos, relacionando-se com a necessidade de prazer, além da potencialidade reprodutiva. (BRASIL, 1997). Para tanto, instituiu-se que a temática de Orientação Sexual fosse transversal, ou seja, as concepções, conteúdos e objetivos tratados pela temática devem ser contemplados pelas mais diversas áreas do conhecimento e portanto, “o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa” (BRASIL, 1997, p.307). Recomenda-se que, sendo uma temática transversal, seja tratada de forma clara, ampla, flexível e sistemática a fim de cumprir com os objetivos de “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade; reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino” (BRASIL, 1997, p.311), entre outros.

Entretanto, mesmo que as temáticas de Gêneros e Sexualidades tenham conquistado marcos na história recente da Educação, ainda hoje ocorrem enfrentamentos no campo educacional acerca destas temáticas,

tendo em vista que passamos por um momento de obscurantismo intenso no que se refere a temas tidos como “progressistas” no ensino brasileiro.

É de grande importância que as temáticas de sexualidade e gênero estejam em debate durante a pandemia, tendo em vista que a crise gerada pela Covid-19 não é apenas sanitária, mas sim social, estando atravessada pelas mais diversas dinâmicas entre sujeito e sociedade. A exemplo disso, é possível citar o agravamento do número de casos de violência de gênero especialmente voltada a mulheres durante o período de isolamento social. Segundo Vieira, Garcia e Maciel (2020), as mulheres correm maior risco de violência conjugal quando obrigadas a permanecerem em casa e, tendo em vista os intensificadores destas violências; consumo excessivo de álcool e drogas pelo cômputo, controle de finanças, acessos e liberdades pelos maridos e perspectiva de perda do poder masculino ocasionada pelo medo frente à pandemia (SILVA *et al.*, 2020), entendemos que, através de ações educacionais que permeiam os campos do gênero, é possível elucidar estas dinâmicas e armar-se de informação para intervir de certa maneira.

Outro apontamento que nos cabe ressaltar é a interface entre pandemia e populações em situação de precariedade e marginalização e, portanto, no que tange à proposta do Núcleo de Gêneros e Sexualidades (NUGE), os efeitos da pandemia sobre a comunidade de transsexuais e travestis também vem a ser uma temática de interesse em nossas ações de ensino remoto.

Minhas experiências durante a pandemia de COVID-19 como travesti, negra e gorda são atravessadas pelas dimensões da solidão, do autocuidado e da resistência.

Pensar essa relação de cuidar de mim, de ser/estar sozinha e resistir são construções que me acompanham há um bom tempo (NASCIMENTO, 2020, p.5).

Aquém dos constantes embates, iniciativas como a do Núcleo de Gêneros e Sexualidades da Escola de Ciências Biológicas e da Saúde do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), são possíveis graças às conquistas de movimentos que reivindicaram direitos civis e a inserção de pautas sociais importantes no campo educacional, corroborando para que hoje seja possível que nossas ações tenham espaço, público e relevância dentro do calendário acadêmico da FMU.

A partir do que discurremos até aqui, destacamos a necessidade das ações do NUGE perante a pandemia e a urgência de nos adaptarmos a esta realidade. A crise que, embora inicia-se como sanitária, crava seus efeitos nos mais diversos âmbitos, denotando as dinâmicas sociais e atravessamentos que escancaram outras crises que acometem o país. Portanto, a sociedade como um todo tem a ganhar quando iniciativas como esta se somam às outras lutas importantes, reivindicando espaços e trazendo a públicos e camadas diversas da sociedade, as demandas de grupos diversos.

Ações do NUGE com Educação não formal em Ciências e Saúde

No tocante à questão da educação em gêneros e sexualidades, o Núcleo de Gêneros e Sexualidades (NUGE) da FMU, localizado em São Paulo-SP, tem realizado por anos diversas propostas educativas com foco no público interno e externo da instituição, tendo o objetivo de promover pesquisas e divulgação de material de ensino sobre as temáticas. No

semestre de 2020-1, devido a Covid-19 fomos obrigados a adotar a modalidade de ensino remoto para as nossas ações utilizando o instrumento do YouTube. Realizamos quatro grandes ações educativas. Um primeiro encontro virtual, que leva o título de “*Gêneros, Sexualidades em tempos de pandemia*”, um segundo em que houve a entrevista do escritor, professor e ativista transexual masculino Luíz Prado Uchoa; um terceiro em que a advogada Elis Rosa fora entrevista sobre a questão do nome social; e um quarto evento de bate papo com a Professora Marissol Bastos sobre a questão das mulheres trabalhadoras da área da saúde. Todas as ações foram em parceria com o canal “Giro de Biologia” de divulgação científica do Prof. Dr. Allan Carlos Pscheidt.

No âmbito das ações *online* aqui descritas, o YouTube se apresenta como uma das plataformas de grande aderência por parte de instituições de ensino e docentes. Como sugere Pechansky (2016), a principal característica explorada pela Educação ao adotar o YouTube é a democratização da informação que é oferecida pela rede. Através do *download* e *upload* de vídeo aulas, palestras, simpósios e uma gama de informações, tanto estudantes matriculados em determinada instituição, quanto o público em geral, podem ter acesso às informações e conteúdo.

Durante o período de isolamento social em que eventos como simpósios, congressos, palestras e entrevistas tiveram de se readaptar a esta nova realidade, as *lives* tornaram-se uma aliada das ações educacionais do NUGE via ensino remoto. Portanto, é pensando a partir destes pressupostos que o NUGE adotou desta estratégia a fim de dar continuidade ao

cronograma de eventos e trouxe quatro temáticas pertinentes ao contexto vivido. Ao total, nas quatro *lives* realizadas pelo NUGE para discussão de temas de gênero e sexualidades, obtivemos aproximadamente 3.500 visualizações (até o momento presente da redação e publicação desse texto) com emissões de certificados das participações dos espectadores.

*Gêneros, Sexualidade em tempo de pandemia*¹³

Na primeira *live* promovida pelo NUGE durante o período de isolamento, o debate girou em torno dos temas gerais estudados pelo núcleo – Gêneros e sexualidades. A ação teve como protagonistas docentes da FMU de diversos cursos e áreas do conhecimento, como Psicologia, Engenharia e Letras. Dentre os temas abordados estão: violência de gênero e os números de denúncias de violência doméstica que aumentaram no período de isolamento, bem como as mulheres geradoras de renda familiar, suas atribuições e demarcações geográficas; questões relacionadas à prática da sexualidade em contextos de isolamento; política dos afetos e, por fim, a última fala que versou sobre o gênero e transexualidade em interface com a vida profissional. O evento foi mediado pelo Prof. Dr. Daniel Manzoni de Almeida, docente da Escola da Saúde da FMU e coordenador do NUGE.

3 Link de acesso ao conteúdo:

<https://www.youtube.com/watch?v=zyAYv1tdKjE&feature=youtu.be>

Entrevista com Luíz Prado Uchoa⁴

Em um segundo evento, o professor, escritor e trans ativista Luíz Prado Uchoa foi convidado a conceder uma entrevista em formato de *live*. Neste encontro, o professor compartilha com centenas de espectadores simultâneos, suas vivências, experiências e saberes acerca da transgeneridade masculina, sua trajetória no movimento LGBTQIA+ em busca de visibilidade às pautas da população transsexual e também o processo de escrita do seu mais recente trabalho, o livro intitulado “Simplesmente Homem: relatos sobre a experiência cotidiana de homens trans” (UCHOA, 2020). O papel de entrevistador ficou por conta do Prof. Luiz Roberto de Almeida, docente da instituição promotora do evento.

Entrevista com Eli Rosa⁵

Eli Rosa é graduada em Direito, pesquisadora e trans ativista. Dentre suas principais pautas, está o direito ao uso do nome social para pessoas transsexuais e travestis e é tratando desta temática que sua fala se inicia na entrevista conduzida pelo Prof. Luiz Roberto de Almeida. O recorte trazido pela entrevistada foi sobre maneiras de dignificar a população transsexual através do nome social e a pensadora expôs suas ideias para os espectadores da *live* na plataforma YouTube, de maneira a reforçar a importância do debate sobre como a educação deve contemplar estas temáticas, a fim de que as questões da transexualidade e da travestilidade deixem de ser um tabu.

⁴ Link de acesso ao conteúdo: <https://www.youtube.com/watch?v=rvqEKSrz7I>

⁵ Link de acesso ao conteúdo: <https://www.youtube.com/watch?v=bMBzxRhMpZU>

Gênero e saúde dos profissionais da saúde na pandemia: Profa Marissol Bastos⁶

No último evento do primeiro semestre de 2020 o NUGE convidou Marissol Bastos, professora e enfermeira especialista em saúde mental, para lançar um panorama sobre a situação de profissionais da saúde da linha de frente de combate ao novo coronavírus com foco para a atuação de enfermeiras(os). Dentro da grande temática proposta, Marissol também dissertou sobre os estigmas da profissão, os cuidados e procedimentos com diversos públicos e tudo isso em interfaces com gênero e como este fator afeta as dinâmicas de relações profissionais e destas com a sociedade.

Considerações Finais

Em momentos como este em que vivemos é que a sociedade tende a analisar sua trajetória e traçar novos caminhos para alcançar os ideais do futuro. O campo da Educação e sua inerente relação com a sociedade não passa ileso por todas as transformações que acometem a sociedade neste momento de grande sensibilidade, nem pelas reavaliações sendo feitas com os avanços tecnológicos.

Temáticas como Gêneros e Sexualidades, objetos de estudo do NUGE e de tantas outras organizações, pensadores e pesquisadores mostram-se neste contexto como uma temática latente nas novas transformações educacionais. Agentes da educação brasileira, alinhados com movimentos de luta por equidade de gênero e tantas outras pautas

⁶ Link de acesso ao conteúdo: <https://www.youtube.com/watch?v=yz7EoAjjGzk>

importantes em nossa sociedade, fazem questão de denotar a importância do campo da educação abrir espaço para novas pautas, perspectivas e vivências e enxergam, como nós, um futuro onde Sexualidade e Gênero são objetos de estudo abrangentes e desprovidos de tabus e estigmas.

Ações como estas promovidas pelo NUGE e seus organizadores demonstram o alinhamento e compromisso de pesquisadores e docentes com um futuro onde a educação é inclusiva, emancipatória, democrática e integral, formando indivíduos através da e para a sociedade.

Referências

ALVES, Lynn. Educação Remota: Entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v. 8, n.3, p.348-365. Aracaju, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251/4047>>.

Acesso em: Setembro de 2020.

ARRUDA, Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v.7, n.1, p.257-275. 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: Setembro de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>> .

Acesso em: Setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 356**, de 19 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b.

CÉSAR, Maria R. A. Sexualidade e Gênero: ensaios educacionais contemporâneos. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa Educacional**, v. 12, n.2, p.67-73. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18684>>. Acesso em: Setembro de 2020.

CETIC. **Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios**. São Paulo. 2019. Disponível em <<http://data.cetic.br/cetic/explore>>. Acesso em: Setembro de 2020.

CUNHA, Leonardo F.F. SILVA, Alcineia S. SILVA, Aurênio P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Senso**, vol. 22, n.3, p.27-37. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>>. Acesso em: Setembro de 2020.

GARCIA, Tania C.M. *et al.* **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/29767/1/ENSI%20REMOTO%20EMERGENCIAL_proposta_de_design_organizacao_aulas.pdf>. Acesso em: Setembro de 2020.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre aprendizado online o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v.2, p.1-12. 2020. Disponível em: <<http://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>>. Acesso em: Setembro de 2020.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**, v.19, n.2, p.17-23. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: Setembro de 2020.

NASCIMENTO, Letícia C.P. Eu não vou morrer: solidão, autocuidado e resistência de uma travesti negra e gorda para além da pandemia. **Inter-Legere**, v.2, n.28, p.1-22. Disponível em:

<<https://incubadora.ufrn.br/interlegere/article/view/21581>>. Acesso em: Setembro de 2020.

NUNES, Clarissa B. M. P. PIRES, Andressa K. **Aulas a distância na quarentena: Um relato de experiência sobre o uso de TDICs no Ensino Fundamental anos finais.** Congresso Sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2020), 5. 2020. João Pessoa. Anais. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11377>>. Acesso em: Setembro de 2020.

PECHANSKY, Rafaela C. **O YouTube como plataforma educacional: reflexões acerca do canal Me Salva.** Congresso de Ciências da Região Sul, 17. 2016. Curitiba Anais. Disponível em: <<https://www.portalintercom.org.br/anais/sul2016/resumos/R50-0123-1.pdf>>. Acesso em: Julho de 2020.

SILVA, Andrey F. *et al.* Elementos precipitadores/intensificadores da violência conjugal em tempos da Covid-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.25, n.9, p.3475-3479. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000903475&tlng=pt>. Acesso em: Setembro de 2020.

UCHOA, Luiz F.P. **Simplemente Homem:** relato sobre as experiências cotidianas de homens trans. 1º Edição. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 1 de abril de 2020.

VIEIRA, Pâmela R. GARCIA, Leila P. MACIEL, Ethel L.N. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.23, p.1-5. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2020000100201&tlng=pt>. Acesso em: Setembro de 2020.

13. PRECONCEITOS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

MARCOS ALEXANDRE PEREIRA DE ALVARENGA

É inegável dizer que em tempos de pandemia toda a sociedade foi instantaneamente forçada a se ajustar a uma nova realidade, não só em relação aos hábitos de higiene pessoal e contato com outras pessoas, mas também na maneira de lidar com o mundo, suas tecnologias e possibilidades (AQUINO *et al.*, 2020). Na educação; escolas, universidades, e afins foram forçadas a suspenderem suas atividades presenciais e a buscarem novas ferramentas de ensino e aprendizagem para que o tempo de isolamento social não fosse totalmente inutilizado (DE SANTANA FILHO, 2020). Neste cenário, as atividades remotas fazendo uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, as TDICs, ganharam força e mais espaço para debate (ANTUNES NETO, 2020).

Com toda a situação crítica instalada, uma nova discussão veio à tona: as qualidades e limitações da educação a distância. É importante frisar que atividades remotas utilizando TDICs e ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) não necessariamente se encaixam na modalidade da educação a distância (EaD), pois não apresentam todo o requisito e o *design* instrucional direcionado para um curso do tipo (JONASSEN, 1996). Trata-se de atividades de caráter emergencial, muitas das vezes sem a complexidade e as respectivas diretrizes englobadas na educação a distância (JONASSEN, 1996). Entretanto, a oportunidade quase obrigatória de se adaptar a forma de ensinar e aprender permitiu que um novo olhar fosse lançado sobre a EaD.

Mudanças estão sempre sujeitas a preconceitos e concepções errôneas, principalmente devido à falta de conhecimento sobre tal assunto,

e com a EaD não é diferente. A princípio, pensar na possibilidade de educação sem o contato presencial soa um pouco incomum, talvez incompleto, e até mesmo com pouca qualidade. Estas são apenas algumas das características atribuídas à educação a distância quando não se tem um olhar livre de preconceitos e julgamentos prévios para com algo que não estamos habituados a lidar (CORRÊA; SANTOS, 2009). Mas será mesmo possível julgar sem preconceitos?

Corrêa e Santos (2009) defendem que o ensino e a aprendizagem de qualidade podem ser tão presentes na EaD quanto na educação presencial, pois não é o simples contato físico, olho no olho, que definirá a capacidade de aprendizado de cada indivíduo. Neste sentido há uma série de fatores que tanto a EaD quanto a modalidade de educação presencial cobram para que sua execução seja aplicada e construída da melhor maneira possível para estudantes, professores e demais profissionais ligados ao processo.

Com a ascensão das atividades remotas durante a pandemia da Covid-19, um novo tipo de comportamento foi cobrado por parte dos estudantes vindos da educação presencial. Comportamento este fundamental para o aluno inserido no ensino remoto e nos cursos EaD, propriamente dito, se pautando principalmente em disciplina e autonomia (ARCÚRIO, 2008). Não é fácil estabelecer uma rotina de estudos durante o caos psíquico e patológico provocado pela pandemia, e este é um enorme desafio que ainda enfrentamos. O estudante é forçado a conciliar seu tempo de estudo com as demais atividades do seu dia a dia, as quais foram afetadas de alguma forma por esta nova rotina (ANTUNES NETO, 2020).

Com as pessoas tendo mais tempo livre em casa, cursos do tipo MOOC (sigla em inglês para curso online aberto e massivo) apareceram aos montes como uma ótima e objetiva possibilidade de adquirir conhecimento em um curto período de tempo. Isto soa de maneira no mínimo interessante, pois muitos destes cursos se tornam o primeiro contato de estudantes com a EaD. Contato este que possui impacto significativo na questão abordada anteriormente: os preconceitos com a educação a distância. Entretanto, podemos nos livrar de visões preconcebidas a partir do estudo e vivência da experiência (ALMEIDA, 2013).

Antes de participar de um curso EaD, também me cobria de inúmeros pensamentos advindos da falta de conhecimento e da ausência de contato para com esta modalidade da educação. Porém, novamente o cenário de pandemia forçou-me a buscar alternativas e a abrir novos horizontes quanto a minha forma de visualizar a EaD. Neste contexto surgiu a oportunidade de realizar o curso “Educação a Distância: princípios e práticas”, idealizado e coordenado pelo professor Valdir Lamim-Guedes. Era a oportunidade perfeita. Um curso EaD sobre EaD. Desde seus aspectos históricos e teóricos, às possibilidades metodológicas e práticas.

Ao mesmo tempo em que iniciei o curso citado acima me inscrevi em outro, este ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na qual estou me graduando. Trata-se de um oferecimento do programa “UFU em casa”, uma forma da universidade estimular os estudantes a continuarem ativos durante o período de isolamento social e de suspensão do calendário acadêmico. O curso em questão se encaixava no tipo MOOC,

já descrito anteriormente, e se intitulava “Conhecendo minha nova sala de aula”, onde seu foco era desenvolver as funcionalidades da plataforma Moodle.

Apesar de ambos os cursos apresentarem formatos e temas diferentes, considero que me ajudaram enormemente na minha construção como estudante e futuro profissional da educação. Fizeram-me perceber que uma educação de qualidade também pode estar muito além de um ambiente presencial e que paradigmas foram construídos justamente para serem quebrados.

O primeiro contato do estudante com a EaD pode servir para que sua visão sobre a mesma mude para melhor ou para pior, dependendo de cada experiência individual. É óbvio que a participação em apenas um curso não propicia o embasamento necessário para que alguém julgue a EaD de forma generalista, mas ao menos incita um caráter provocativo e reflexivo para que o indivíduo tenha possibilidades claras e concretas de debater sobre o assunto. Sabemos que a estrutura de um curso MOOC ou de uma graduação EaD, por exemplo, são totalmente diferentes, mas um breve contato inicial pode abrir portas para experiências futuras.

É fato que a pandemia atual deixou e ainda deixa muitas lições e experiências negativas, mas também há pontos positivos que podemos extrair desta situação. Se a visão da comunidade educacional sobre a EaD mudou ou mudará é difícil dizer, mas observando o uso massivo de atividades remotas proporcionadas por redes de ensino e a procura por cursos a distância, é no mínimo prudente afirmar que diversos contatos

iniciais com a EaD foram estabelecidos nesse período, e sem dúvidas contribuíram para a construção, ou consolidação, do pensamento do indivíduo referente à temática.

Torçamos para que saíamos deste distanciamento social mais embasados e com um olhar mais carinhoso para com a EaD, pois precisamos aceitar o fato de que a internet e as tecnologias digitais vieram para ficar e alternativas diferentes da educação presencial são sempre muito bem-vindas.

Referências

- ALMEIDA, Nádia Pereira da Silva. **Preconceito x crescimento da educação à distância no Brasil**: uma discussão frente à realidade da UnB/UAB no curso de pedagogia. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Brasília - UNB, Universidade Aberta do Brasil - UAB, Faculdade de Educação - FE, Curso de Pedagogia a Distância, [S. l.], 2013.
- ANTUNES NETO, Joaquim M. F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?. **Revista Prospectus**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020.
- AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 25, p. 2423-2446, 2020.
- ARCÚRIO, Michelle Salgado Ferreira. **Autonomia do aprendiz na educação a distância**. [S. l.], 2008. Disponível em: http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Introducao_EaD/material_didatico/Autonomia%20do%20aprendiz%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

CORRÊA, Stevan de Camargo; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 273-297, 2009.

DE SANTANA FILHO, Manoel Martins. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), v. 16, n. 1, p. 3-15, 2020.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, 1996.

14. INTERAÇÕES ARTÍSTICAS EM TEMPOS DE COVID-19: RELAÇÕES ENTRE OS ARTISTAS E A APRENDIZAGEM EM ARTE

MICHAEL SANTOS SILVA

JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI

Introdução

Este relato teve origem a partir das inquietações de um jovem arte educador e artista visual em plena pandemia da Covid-19, a narrativa adotou a abordagem qualitativa com procedimento descritivo, analisando a proposta “Interações Artísticas”. O protagonista deste relato, é docente da disciplina de Arte em uma rede municipal de ensino situada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba – SP e mestrando no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

O escopo deste relato de experiência foi descrever e refletir sobre a proposta: “Interações Artísticas”⁷. A circunstância do isolamento social mobilizou para a ação de promover conversas com artistas, sendo direcionadas para os estudantes do ensino fundamental, veiculada por uma plataforma de compartilhamento de vídeos e encaminhada por um aplicativo de troca de mensagens.

A rede municipal de ensino em que se deu o contexto de desenvolvimento da proposta atende a etapa desde a educação infantil ao ensino fundamental/profissionalizante. De acordo com o Mapa da Coleta – Censo Escolar 2019, a referida rede é composta por 127 escolas, sendo 47 unidades de ensino fundamental, totalizando 62.686 alunos nas diferentes etapas de ensino (BRASIL, 2020). A cidade à qual pertence esta rede, segundo dados do IBGE (2020), apresenta 0,807 de IDH (Índice de

⁷Mais detalhes: <https://www.youtube.com/channel/UCmpVuHd-DTINUaLY3x0EtA> . Acesso 09 jul. 2020.

Desenvolvimento Humano), com população de 713.943 habitantes em uma área de 1.099.770 km².

Ponto de partida

A proposta Interações Artísticas desdobrou-se do projeto de trabalho: "As/Os Artistas e a Escola" desenvolvido desde 2017. Este projeto surgiu a partir das diferentes sugestões de pais e responsáveis para a realização de pintura em tela na aula de Arte. Os anseios dos familiares eram resultados do projeto extracurricular que aconteceu por quase 10 anos na escola em que atuo hoje.

Felizmente, participei como aluno desta unidade escolar como aluno em 2007 e 2008, fazendo o 8º e 9º anos nesta escola, na qual cursei o ensino fundamental, realizei o estágio obrigatório de graduação em Artes Visuais e para a qual retornei em 2016 como docente.

Por mais de um ano, mantive-me resistente e, ao receber determinados apontamentos, dava respostas vazias, pois aprender Arte é mais que aprender uma técnica e as aulas de Arte no contexto da educação básica.

A minha experiência como docente remeteu-se a proposta de Pedagogia no Campo Ampliado, concepção da Curadoria Pedagógica da 8º Bienal do Mercosul, que estabeleceu entre 10 de setembro a 15 de novembro de 2011 em Porto Alegre/RS, a mediação entre a arte contemporânea em diversos territórios, uma integração da arte em diferentes espaços da cidade (HELGUERA; HOFF, 2011). Todavia, após um conselho de classe

Participativo, recebi novamente estes apontamentos e comecei a perceber que a feitura de tal ação poderia ser uma ação de integração do meu trabalho com a comunidade escolar, além de me possibilitar rememorar da minha atuação como orientador artístico de oficinas em Artes Visuais que estivera fazendo deste 2012 em instituições culturais da cidade.

No decorrer da sequência com pintura em tela, ficou claro que os alunos tinham uma percepção de artista muito abstrata e muito distante do real, sendo geralmente relacionada a uma celebridade ou alguém do passado (já falecido). Para quebrar essa percepção e oportunizar o contato com o processo de criação, convidei a artista plástica Pitiu Bomfin, curadora do “Projeto Recriarte: Exposição de Artes Plásticas”, realizado de 2011 a 2017 no Instituto Recriar – instituição em que iniciei a minha carreira profissional, como estagiário.

O convite foi aceito e a organização da atividade se deu com base na experiência de mediação de conversas entre artistas que realizavam quatro vezes ao ano no projeto Recriarte. O desafio agora era massificar este procedimento de aplicação, que anteriormente era preparado para 120 crianças divididas em dois encontros. Atender a todos os alunos seria idealista demais e, por isso, selecionei apenas as minhas cinco turmas que estiveram participando da sequência didática de Pintura em Tela, isto é, somente para turmas de 4º e 5º anos, mais de 150 alunos.

O lugar selecionado foi o pátio da escola com microfone e duas mesas para apreciação das pinturas e fotos pinturas da artista Pitiu. Mais que preparar a conversa – algo que já tinha experiência –, a grande questão foi

fazer isto junto com os meus alunos e principalmente sem uma pessoa específica para apoio e, por isto, agendei a conversa para o final do período de aula. Contudo, já no início, a minha ansiedade se misturava com a animação das crianças que tinham sido avisadas previamente da ação, com orientação direcionada para elaboração de perguntas para a artista.

O resultado da conversa entre a artista Pitiu e os meus alunos, foi um sucesso, as crianças aplaudiram a artista ao comentar e apresentar as suas pinturas em especial as de grande escala, além da fila que se formou para a realização de perguntas.

Esta primeira conversa reverberou em demais outras ações, sendo que, alguns meses depois, uma professora regente de uma turma de quarto ano, solicitou a minha ajuda para convidar artistas que trabalhavam modelagem de barro, a partir do conteúdo Folclore do município da sua disciplina de História, oportunidade esta em que convidei a figureira Fátima Santos e o artesão Benedito Domingos dos Santos (Bega) para realizarem uma oficina e posteriormente organizei uma exposição para a Semana de Arte na Escola (evento anual da Rede Municipal para as Escolas de Ensino Fundamental).

Com base na experiência mencionada, no ano seguinte, criei a minha sequência bimestral, já no primeiro bimestre, pautado no trabalho da artista visual Simone Surreal. Além de apresentar o seu trabalho artístico, Simone pôde conhecer as experimentações realizadas pelos meus estudantes tendo sua produção de desenhos e gravuras como referência.

Com estas três propostas de mediação de ensino de Arte pautadas na apreciação de obras de arte reais e não somente reproduções (fotos ou vídeos) e encontros com artistas, que estruturei o projeto “As/Os Artistas e a Escola”, uma vez que acredito ser de suma importância possibilitar os questionamentos: Quem faz Arte? Quem são os artistas? Os artistas são celebridades? Onde estão os artistas? A palavra artista remete a qual linguagem da Arte? Como os artistas elaboram as suas obras?

Tais questionamentos orientaram as conversas com os artistas: Lidiane Mendes, Marie Bueno, Inu Bere, Lucia Santos, Mayson Wisdom e a cia teatral Arteia, ações capazes de revelar os artistas como “um indivíduo cuja peculiaridade é trabalhar com a sociedade com profissionalismo” (HELGUERA, 2011, p. 36).

Possibilidades para o Ensino não presencial

Diante da Covid-19, que em poucos meses nos fez repensar o modo de vida e conseqüentemente de ensino e aprendizagem. Notei em meio ao meu período de recesso escolar e férias antecipadas que, após o retorno das atividades, seria necessário mais que pensar em ferramentas virtuais para o processo de ensino e aprendizagem, mas algo capaz de oportunizar um contato virtual mais sensível e de grande potencialidade artística.

Com o sucesso das *lives* musicais – atualmente, já em queda de audiência –, exposições, shows *drive thru* e muitas inquietações sobre possíveis estratégias de um melhor atendimento aos meus alunos, num primeiro momento, pensei na possibilidade de salas virtuais com a presença de artistas convidados. A ideia seria um bate-papo propulsor (apreciação

comentada acerca do processo de criação) para posteriormente desenvolver ações de contextualização e criação (BARBOSA; COUTINHO, 2011). Todavia, com o retorno das aulas de modo não presencial, tive a informação de que a instituição em que atuo, optou por disponibilização de atividades (arquivos) no site institucional, ou seja, não haveria uma plataforma comum para a realização das aulas.

Neste contexto, veio à tona a proposta do “Interações Artísticas” como ação complementar e de estímulo, bate-papos com artistas de diferentes linguagens da Arte: teatro, dança, música e artes visuais, e suas modalidades, gêneros, estilos. Estas conversas que estão sendo gravadas e disponibilizadas pelos grupos de WhatsApp através do link gerado pelo YouTube.

Essas conversas foram construídas com base nos “Campos Conceituais” estabelecidos pela versão preliminar do novo currículo municipal, documento reelaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes Campos Conceituais têm como pressupostos filosóficos cartografias proposição de Deleuze e Guattari (1995) e conceituadas por Martins, Picosque e Guerra (2010) como territórios de Arte & cultura, que “desde o ano de 2004, uma proposta cartográfica de territórios da Arte & Cultura vem sendo traçada e desdobrada em diferentes espaços de experimentação [...] um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos” (p. 191).

Os territórios de Arte & Cultura estruturam-se como mapas, redes, em que cada docente percorre, cria o seu itinerário de viagem pedagógica

por meio destes campos conceituais, tornando-o assim um professor propositor, conforme ressalta Utuari *et al.* (2018). É válido destacar que após conhecer e apropriar deste percurso curricular, convidei a artista *naif* Sonya Mello para primeira ação do “Interações Artísticas”.

A primeira conversa foi norteada pelo campo conceitual: elementos das linguagens, que tinha como meta, a duração de 20 minutos, entre tanta empolgação e descrição detalhadas ultrapassaram-se os 50 minutos e, por isto, a próxima conversa se dividiu em duas partes. Esta segunda conversa foi pautada pelo campo conceitual do segundo bimestre: Arte e Tecnologia, realizada com a doutora em Produção Artística pela Universidade de Barcelona e fundadora da Núcleo Academy Ana Kothe da Cunha.

A conversa com Ana Kothe da Cunha detalhou num primeiro momento, os Marcos Históricos da Arte e Tecnologia e em outro vídeo analisou algumas produções artísticas com processo de criação interligado com recursos tecnológicos em Artes Visuais.

Nas primeiras conversas, cada vídeo obteve cerca de 100 visualizações pela plataforma YouTube, curtidas por meio da divulgação do link de vídeo (Facebook) e até menções referentes ao “professor youtuber” por parte dos estudantes e familiares ao disponibilizar os vídeos nos grupos de WhatsApp. Outro apontamento recebido veio por parte dos colegas professores de Arte, referindo-se como ação de ampliação de repertório para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Os próximos passos da proposta “Interações Artísticas” serão ampliar estas conversas para a demais linguagens artísticas da dança, teatro

e música, propor ações de criação e exposição, assim como, demarcar os campos conceituais estabelecidos pelo currículo municipal nos bate-papos com os diferentes artistas. E pensando nestas questões, a próxima convidada será a artista da dança Tatiane Moraes e a atriz Caren Ruaro para apresentarem as suas produções.

Reflexões Iniciais

Este relato, ao narrar a proposta “Interações Artísticas”, retratou uma possibilidade de construção de um espaço reflexivo para o saber docente como Nóvoa (2017) sabiamente revela. Este estudo descreveu o percurso de elaboração da referida proposta, destacou o processo de interligação do projeto “As/Os Artistas e a Escola” para o “Interações Artísticas”, ação destinada para incentivar o aprender e o viver em proximidade com a Arte, que surgiu após a necessidade de isolamento social.

As reflexões aqui apresentadas são ainda os apontamentos iniciais, a proposta ainda precisa ampliar as suas dimensões para as quatro linguagens da Arte, perpassando sem excluir a particularidade de cada linguagem, criar uma rubrica comum para convite dos artistas, manter periodicidade de gravação e disponibilização das conversas, reduzir o tempo duração dos vídeos, uma vez que a transposição do presencial para o virtual implica na alteração do tridimensional para o bidimensional, dificultando a comunicação não-verbal, bem como ofertar um modo de retorno mais efetivo e demais apontamentos.

É de suma importância reiterar que a proposta “Interações Artísticas” reportou à BNCC (BRASIL, 2017), ao tangenciar sobre manifestações das culturas locais e relações entre os profissionais das diversas linguagens artísticas, visto que reconhece e destaca os artistas locais, relevância esta para ampliar a compreensão da Arte como área do conhecimento e a pesquisa artística como atuação profissional.

Outra referência para a ação foi a concepção do pensamento decolonial, que vai além das vertentes culturais ocidental: europeia-estadunidense, para estabelecer uma pluralidade de pensamento, com referência ao nosso lugar de ser, falar, sentir e sobretudo viver (MOURA, 2019). Pensar e sobretudo fazer uma Arte Educação significa abrir-se para um ensino que “fala de si” com base nas nossas referências, constituição de reconhecimento da localidade, das diferentes realidades culturais e estabelecer relações com o outro, isto é, não falar do outro, mas com o outro.

Ademais, é relevante apontar que a proposta descrita neste relato, já reverberou em outras ações, a saber, o convite para a participação de duas oficinas no Festival Movimenta SJC⁸ ocorrido de 07 a 12 de julho a fim de compilar contribuições para a realização de 10 projetos culturais, que compõem a Vitrine do Arte Movimenta.

Agradecimentos: Gratidão aos artistas que ao longo destes anos aceitam compartilhar os seus processos de criação com os meus alunos. À Rede Municipal, à Orientadora de Ensino de Arte e à Unidade Escolar pela

8 Mais detalhes: <https://www.youtube.com/c/ArteMovimentaSJC/videos>. Acesso em: 09 de jul. 2020.

oportunidade e o incentivo para o desenvolvimento das ações em prol do viver com Arte. Aos estudantes e pais, pelo acompanhamento e inquietações apresentadas. Às professoras e aos professores que acreditam e acreditaram no meu potencial.

Referências

BARBOSA, Ana M. T. B.; COUTINHO, Rejane G. **Ensino da Arte no Brasil** – Aspectos históricos e metodológicos. **Unesp, São Paulo**, 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em 30 jun. 2019.

BRASIL. **O Mapa da coleta: Censo Escolar 2020**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 mar. 2020.

DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica. **Pedagogia no Campo Expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica. **Pedagogia no Campo Expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. T. **Teoria e prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

MOURA, Eduardo J. S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> . Acesso 20 maio 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

UTUARI, Solagne, *et al.* **Por toda parte: 9º ano – Anos Finais**. 2 ed. São Paulo: FDT, 2018.

15. ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES DE ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O TRABALHO EM MUTIRÃO

EDILAINE ISABEL FERREIRA AQUINO

MARIANA ARANHA DE SOUZA

Em março de 2020, quando o governador de São Paulo reconheceu o estado de calamidade pública decorrente da pandemia Covid-19, estabelecendo o decreto com medidas temporárias de prevenção (SÃO PAULO, 2020), as cidades do estado passaram a tomar algumas medidas para favorecer o distanciamento social. A Secretaria de Educação e Cidadania (SEC) do município estudado decidiu suspender as aulas, adiantando o recesso escolar referente ao mês de julho e a antecipação das férias dos alunos e professores.

Enquanto os professores permaneceram em período de férias, no início do mês de maio de 2020, o *site* público da rede deveria ser abastecido com atividades escolares, para que os alunos não perdessem a cultura de estudo. Deste modo, a experiência solitária de elaboração de tarefas *online* foi vivenciada por uma das autoras do presente capítulo, uma vez que atua como orientadora de ensino de Arte na referida rede.

A rede municipal tem 47 escolas de ensino fundamental e cada escola conta com dois a três professores de arte, totalizando 110 professores. Estes professores lecionam para alunos do ensino regular ou jornada ampliada, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, em horários distintos uns dos outros, dificultando a troca e a partilha de ações didáticas, desfavorecendo, também, a colaboração e o estudo entre os pares. Este tipo de rotina se aproxima muito do que Marcelo (2009, p. 122) já afirmava sobre o isolamento existente no trabalho do professor. Para ele, muitas rotinas profissionais se organizam de forma equivocada, acreditando “que a carreira

docente é entendida como um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas”, o que não é verdade.

Após o adiantamento do recesso escolar e a período de férias dos professores, eles retornaram às escolas para o trabalho presencial sem alunos. A proposta era elaborar as atividades escolares para que os estudantes pudessem acessá-las via internet ou buscarem-nas impressas na escola, caso não dispusessem de equipamentos para o acesso *online*.

No formato de trabalho proposto pela SEC, cada professor deveria elaborar as atividades de arte solitariamente, considerando todos os cuidados para manter o distanciamento mínimo e preventivo entre eles nas escolas, com o uso de máscaras e higiene pessoal redobrados.

Diante do desafio desta nova maneira de propor o ensino, para desenvolver a aprendizagem em novo formato, nasceu a ideia de convidar os arte educadores do ensino regular para elaborarem as atividades colaborativamente, ou seja, em mutirão. De acordo com o dicionário online de Língua Portuguesa (DICIO, 2020), a palavra mutirão significa: “qualquer ação que mobilize várias pessoas para realizar um trabalho”.

Trabalho em mutirão em tempos de pandemia? Sim!

O convite para este empenho foi aceito por quase cinquenta arte educadores que atuam no ensino regular da rede. A elaboração das atividades em mutirão valeu-se de diversos recursos das novas tecnologias para diálogos, interação e elaboração de documentos. Ou seja, o espaço

online aproximou distâncias e proporcionou ambientes ágeis de produção coletiva.

O objetivo desta proposta foi desconstruir o modelo de trabalho individualizado e oportunizar interação entre os pares de área para refletir sobre melhores possibilidades de atividades a distância adequadas ao novo modelo curricular, com o apoio da orientação de ensino de Arte. Desta forma, o ponto central desta ação seria que professores da mesma área se unissem e trabalhassem juntos, como proposto por Morgado (2011, p. 808): “é necessário que se desfaçam das posturas individualistas que tem caracterizado o seu dia-a-dia profissional, passem a trabalhar em equipe e reflitam conjuntamente sobre o que fazem, como fazem e por que é que o fazem”.

Esse trabalho em mutirão teve como base alguns pilares:

- Elaboração de atividades conforme a abordagem do ensino de arte pós-moderno, que tem como premissa a pedagogia problematizadora, na qual deve-se provocar a leitura das diversas linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança), realizados no diálogo entre o professor e aluno, permitindo pluralidades de resposta e apontamentos sobre um mesmo objeto de estudo, pensamento exposto por Bredariolli (2010);
- Análise e reflexão sobre os campos conceituais e habilidades do novo currículo de Arte, em versão preliminar já

adequados conforme as propostas presentes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018);

- A estrutura das atividades deveria garantir **reflexão, contexto e produção**, que favorece a leitura, diálogo, contexto do objeto de estudo e produção prática dos estudantes;
- Favorecer leituras e análise de obras de artistas locais e brasileiros, estimulando o estudo das diferentes matrizes estéticas;
- Composição de atividades coletivamente, utilizando os recursos de interação *online* e registros;
- Participação de encontros remotos para estudos e análise dos trabalhos realizados em grupos.

A justificativa para se propor a produção coletiva em mutirão foi a possibilidade trabalhar em ações de formação continuada, no sentido de aproveitar esse tempo de trabalho do professor sem os alunos para que pudessem elaborar atividades de forma colaborativa para avançar sobre alguns pontos da profissão docente, exposto por Morgado (2011, p. 807) como os desafios enfrentados pelos docentes que se caracterizam em aspectos referentes a “gestão curricular, domínio de concepção, metodologia inovadoras e a capacidade de adequar processos de ensino e aprendizagem”.

Neste sentido, a estrutura do trabalho em mutirão aconteceu da seguinte maneira: Foi enviado um convite aos professores de Arte do ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) utilizando o recurso

Google Forms. Após o professor aderir à participação, ele era direcionado ao grupo de *WhatsApp*. Deste modo, foi marcado o primeiro encontro remoto, que aconteceu por meio do *Google Meet* com os cinquenta professores inscritos para a apresentação da estrutura do trabalho coletivo. Neste encontro foi proposta a organização de pequenos grupos, por anos do ensino. Cada docente pôde escolher em qual ano teria interesse em aprofundar os estudos no novo currículo e produzir atividades de maneira colaborativa.

A partir do momento que os docentes se organizaram, foi sugerido a escolha de alguns professores para atuarem como: (i) representantes de pequenos grupos; (ii) orientadores por segmento; e (iii) revisores textuais. Desta forma, os cinquenta professores foram distribuídos em grupos por anos do ensino fundamental: 1ºano, 2ºano, 3ºano, 4ºano, 5ºano, 6ºano, 7ºano, 8ºano, 9ºano e EJA.

O ensino fundamental estava dividido em dois seguimentos: anos iniciais e anos finais e, em cada segmento, havia um professor orientador e um revisor textual, e em cada ano, respectivamente, havia um representante, além de todos os professores que atuavam na produção de atividades. O orientador de ensino de Arte foi o propositor da ação e responsável quanto ao alinhamento conceitual, estudos e análise de todas as atividades produzidas pelo mutirão de arte educadores.

Esta proposta de elaboração de atividades coletivas favoreceu a autonomia dos docentes, diante de uma agenda de produção semanal na

qual compreendia encontros remotos pelo *Google Meet* com o grupo por segmento, por ano e com o orientador de ensino de Arte.

Para a elaboração da escrita das atividades foi utilizado o recurso *Google Docs*, em que os professores poderiam trabalhar remotamente e de forma coletiva. O representante do grupo tinha a função de agendar os encontros e alinhar o trabalho em grupo. O orientador realizava o acompanhamento das produções de todos os anos que compreendiam o seu seguimento e o revisor textual era responsável em realizar as correções textuais. O orientador de ensino de Arte acompanhava todo o trabalho de produção de modo geral, alinhando, estimulando os ajustes conceituais quando necessário e promovendo o estudo e a compreensão do conteúdo curricular em formato remoto. Cada grupo de trabalho ficou responsável por elaborar uma atividade de um determinado ano escolar. São elaboradas semanalmente ao todo onze atividades, sendo uma atividade para cada ano do ensino fundamental e EJA. As atividades serão produzidas deste modo até o retorno dos alunos as unidades escolares, ou seja, somente quando for autorizado pelas autoridades responsáveis.

O trabalho em mutirão na elaboração de atividades de Arte, conforme expressa Morgado (2009), corroborou para a construção do conhecimento didático por meio da experiência colaborativa, pois os professores aprendem quando têm a oportunidade de pensar sobre as suas propostas de ensino. Além de que, os docentes se sentiram acolhidos e apoiados na demanda de envio de atividades para os alunos em suas casas, cientes das responsabilidades e diante da exposição de sua atuação docente

a quase 35 mil famílias neste formato de ensino. Considerando o início do mês de maio de 2020, quando o *site* institucional do município foi abastecido com atividades pela SEC e o mês de junho, quando os professores começaram a enviar as produções elaboradas em coletivo, a sala de aula, que até então era um espaço privado aos alunos, desta forma expandiu-se aos lares, conquistando outros espectadores nos cenários da aprendizagem.

O grupo de professores estudou, analisou e refletiu coletivamente e colaborativamente, de maneira procedimental, em sistema de atividades à distância, a importância de promover aos alunos a oportunidade de pensar sobre arte, compreendendo o contexto nos quais as obras foram concebidas, para assim investigar, explorar e criar suas próprias produções artísticas, respeitando as possibilidades dos lares e das famílias. A Figura 15.1 demonstra uma das atividades elaboradas pelo grupo de professores que estavam à frente da preparação de atividades para o 8º ano do ensino fundamental.

PARA COMEÇO DE CONVERSA – Caro aluno, esta semana continuaremos abordando a linguagem teatral e tratando do profissional que cuida do cenário. Para realizar esta atividade, é importante que você tenha feito a proposta anterior. Saiba que o trabalho, o estudo e a prática em Arte podem ser sequenciados.

EF08AR28 - Conhecer, pesquisar e explorar funções profissionais do teatro e seus recursos técnicos e tecnológicos, compreendendo seu papel dentro do trabalho artístico coletivo

1 – REFLEXÃO

Na semana passada você conheceu um pouco mais sobre a função do cenógrafo no teatro, certo? Aprendeu também que em nossa região temos alguns profissionais desta área. Falamos um pouco sobre Pítuu Bomfim, você deve lembrar!

Em entrevista concedida a nós, a artista Ana Maria Bomfim Pítuu, compartilhou sua experiência como cenógrafa. Ele apresentou alguns dados importantes que o cenógrafo precisa ter em mente quando vai criar um cenário. Segundo ela "o cenário é o espaço que as personagens atuam, é medido na



Figura 1 - Pítuu Bomfim.

profundidade, altura, largura. A distância que o espectador fica da cena é muito importante. Temos

sempre que considerar essa distância pois se o espectador não enxergar, por exemplo, o painel da paisagem atrás; o ambiente que o diretor deseja ficará comprometido". Ela nos faz pensar que tudo na criação cenográfica precisa ser justificado quando diz que "temos um processo de criação em



Figura 2 – The Bichos – Acervo Pítuu.

conjunto com o diretor(a) que vai sendo construído". E ela continua: "Quando começo o trabalho nunca sei onde vamos chegar. Além dessas características preciso considerar o orçamento, prazo, possibilidade de desmontar todo cenário para transportar em viagens para festivais etc". Pítuu deixa claro em sua entrevista que montar um cenário não é algo tão simples, isso exige muito trabalho físico, mas também mental.

Na imagem acima, vemos uma cena da peça *The Bichos* que teve o cenário criado por Pítuu. Observe os objetos que estão compondo-a e responda:

- O que chama mais a sua atenção?
- Quais os objetos que você acha que foram usados para montagem deste cenário?
- Agora em seu diário de bordo, descreva o que você observa na cena representada pela imagem.

Figura 15.1a: Atividade de Arte para o 8º ano do ensino fundamental. Fonte: Acervo dos autores.

2 – CONTEXTO

Como vimos, a artista plástica Pítuu Bomfin, desenvolve várias atividades no campo artístico. Uma delas é criar cenários e figurinos para grupos de teatro e artistas. Sua experiência no teatro começou por causa das pinturas feitas por ela, que empregavam a interferência de vários processos incluindo fotografia, serigrafia, estêncil, letras, textos. Tendo como ponto de partida sua criação como artista visual, Pítuu inventa



Figura 3 – The Bichos – Cenário Pítuu.

cenários que contenham elementos com formas, materiais e cores que traduzam ou que tragam uma carga emocional visual de acordo com o conceito da montagem teatral idealizada pelo diretor. Entre os diversos trabalhos de cenografia realizados por Pítuu, destacamos o cenário do espetáculo *The Bichos do Teatro da Aldeia*, que conta a história dos famosos Saltimbancos depois que caíram no esquecimento. O que aconteceu com a bicharada? Este espetáculo com muita música teve como ideia mostrar os animais de uma Banda de músicos decadentes e que aos poucos vão se reorganizando. Para compor este cenário, ela usou duas caixas de madeira cheia de adesivos de viagem semelhante a Kases que são caixas apropriadas para guardar instrumentos musicais, e um círculo ao fundo para projeção e luzes. Portanto, cada elemento que está em cena é muito bem testado, elaborado e precisa estar integrado com as personagens, o que ela vai fazer, cantar e falar.

3 – CRIAÇÃO -

Agora é hora de fazer arte. Para isso, vamos retomar a atividade feita na semana anterior. Você fez o seu cenário para a peça *Romeu e Julieta*? O Grupo Galpão de Belo Horizonte - MG, uma das companhias mais importante do teatro brasileiro, é famoso por produzir espetáculos com cenários não convencionais. Você sabia que esse grupo fez uma montagem da peça *Romeu e Julieta*. Nessa adaptação, foi utilizado como cenário do balcão de Julieta uma *Perua Veraneio 1974*. A imagem ao lado mostra uma cena do espetáculo.



Figura 4. Grupo Galpão em cena da peça *Romeu e Julieta*.

Para a artista Pítuu, em termos de cenografia, "o trabalho se torna então criar elementos com formas, materiais e cores". Assim você também deve pensar nas cores que usaria no cenário criado na aula passada.

- Agora retome seu projeto pensando nas informações aprendidas nesta aula e refaça seu projeto de cenário. Nessa nova versão do seu cenário para *Romeu e Julieta*, leve em conta

Figura 15.1b: Atividade de Arte para o 8º ano do ensino fundamental. Fonte: Acervo dos autores.

ENSINO DE ARTE - ANOS FINAIS 8º ANO – 20 a 24 JULHO

seus conhecimentos dos elementos da visualidade: perspectiva ponto de fuga, tridimensionalidade, planos, luz e sombra, luminosidade, etc.

- Uma segunda etapa deve ser realizada em desenho digital. Para isso você precisará utilizar algum programa ou aplicativo de sua escolha. Uma opção é o programa Paint ou o jogo Minecraft, mas você poderá encontrar outros facilmente na internet. A escolha é sua e a criatividade também.
- Caso não seja possível contar com meios digitais, você poderá elaborar seu cenário com caixas, papéis ou outros materiais disponíveis.
- Registre tudo e escreva um relato da sua experiência em seu diário de bordo.

Sugestão:

De programas – Paint,

Romeu e Julieta - Cena final | Grupo Galpão (2012) - <https://youtu.be/UzyNoFR3Qk>

The Bichos do Teatro da Aldeia - <https://youtu.be/xKx8jG7JvNg>

<http://marcondystranca.blogspot.com/2011/08/projeto-de-cenografia-romeu-e-julieta.html>

Referências:

Ana Maria Bomfim Pitiu. – Entrevista acesso em 03. Jul 2020.

Figura 1, 2 e 3 - Acervo pessoas de Ana Maria Bomfim Pitiu - Acesso em 06 Jul. 2020

Figura 4 - Grupo Galpão - <https://youtu.be/UzyNoFR3Qk>. Acesso em 03 jul. 2020

<https://www.youtube.com/watch?v=dU0VL7QwM8> – Acesso em 06 jul. 2020.

Figura 15.2c: Atividade de Arte para o 8º ano do ensino fundamental. Fonte: Acervo dos autores.

A atividade descrita na Figura 15.1 está relacionada ao campo conceitual arte e tecnologia e a linguagem do teatro. A habilidade proposta refere-se a conhecer, pesquisar e explorar funções profissionais do teatro e seus recursos técnicos e tecnológicos, compreendendo seu papel dentro do trabalho artístico coletivo. O aluno foi convidado a pensar e conhecer sobre cenografia e sobre o trabalho da artista plástica e cenógrafa Ana Maria Pitiu Bomfim e depois produzir um projeto de cenografia.

Considerações finais

Foi um grande desafio para os professores propiciar o acesso a aprendizagem deste modo, fazendo uso de um novo documento curricular adequado à BNCC (BRASIL, 2018), pois nem todos os docentes estavam

familiarizados com o desenvolvimento de aprendizagem por habilidades nas diferentes linguagens artísticas. Uma das maiores dificuldades apresentadas no início da elaboração de atividades foi construir uma proposição que atendesse a habilidade posta no currículo. A atividade deveria apresentar coerência com as habilidades, com as linguagens da arte, em encaminhamentos para leitura, diálogo, contexto do objeto de estudo e produção prática, fato que não acontecia com naturalidade e tranquilidade na constituição das propostas pelos professores, mesmo em trabalho coletivo.

A triste pandemia forçou os professores a desenvolver capacidades, como o uso dos novos recursos tecnológicos, a interação remota e o exercício da pesquisa individual e coletiva, por exemplo. De acordo com o pensamento de Shulman (2016, p. 124), esta experiência parece ter colaborado “para ampliar a visão, a prática, compreensão, reflexão em comunidade, características do professor competente”. Em outras palavras, a experiência com o trabalho mutirão ajudou o grupo a aprender e refletir com os colegas, estimulando afetos pela produção, fortalecendo a democratização do ensino e ampliando a visão da área de Arte. Esta vivência colaborativa, deixou frisado as possibilidades de práticas pedagógicas que poderão ser experienciadas em outro tempo, ou seja, em tempo presencial com os alunos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e Formação: Sobre a origem de uma proposta para o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**, Belo horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago.- dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8/6>

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaios: aval. pol. publ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 19, n73, p.793-812, out/dez.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>

MUTIRÃO. In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mutirao/> Acesso em: 26 de julho de 2020.

SÃO PAULO. **Decreto: Medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19**. Nº 64.862 DE 13 DE MARÇO DE 2020. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Seção 14/03/2020. São Paulo – SP, Imprensa Oficial. Volume 130, Nº 51. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200314&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1> Acesso em: 05/07/20

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>

16. TRABALHO COLABORATIVO DE PROFESSORES DE ARTE EM TEMPO DE PANDEMIA

GIVANDELSON DE OLIVEIRA AQUINO

JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI

Novas práticas de ensino

O presente texto traz uma relato de experiência de um grupo de professores de Arte de uma rede de ensino de uma cidade na Região Metropolitana do Vale do Paraíba no estado de São Paulo por ocasião do distanciamento social imposto pela pandemia Covid-19. O relato é feito sob a ótica de um dos autores que atuou como revisor das atividades elaboradas pelo grupo de professores. As atividades escolares presenciais para os alunos foram suspensas, mas os professores, após período de recesso tiveram que retornar às escolas a fim de elaborar as atividades que seriam realizadas pelos alunos de maneira remota.

Trabalho colaborativo

O objetivo deste relato é analisar e destacar o percurso de produção e pesquisa dos professores na elaboração das atividades, tendo em vista que em tempos normais, o professor não se vê obrigado a tal tarefa. Propõe-se ainda a indicar que a coletividade é uma maneira de se romper as dificuldades impostas pelo isolamento, sanando eventuais equívocos, proporcionando melhores condições para a elaboração de atividades para o ensino remoto do componente curricular Arte. Pretende valorizar os conhecimentos e as habilidades individuais de cada professor na construção coletiva. Como diz Nóvoa: “O trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante nos períodos de crise e de mudança” (NÓVOA, 1992. p. 15). Segundo ele, o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional é um fator de estresse para o professor. Para o autor português, os professores são

obrigados a enfrentar e resolver situações com características únicas e que exigem deles respostas também únicas.

O trabalho teve como base metodologias participativas e ativas, por meio de grupos colaborativos de trabalho. O professor foi posto como o grande responsável pela obtenção de conhecimento. Segundo Morán, as metodologias precisam seguir os objetivos almejados. Para ele, a melhor forma de aprender “é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada” (MORÁN, 2015. p. 3). Dessa maneira, o professor pode experimentar possibilidades e demonstrar seu empenho. Apesar de ir ganhando corpo paulatinamente, o método era muito simples e flexível, não possuindo etapas rigorosamente estabelecidas ou definidas. A ideia era que fosse mais conceitual e não pragmático. Para Niquini (1999), a condução e a organização de um trabalho colaborativo, deve ter por princípio cinco habilidades fundamentais: saber especificar claramente os objetivos; saber como formar os grupos; saber estabelecer com clareza a tarefa e a estrutura do objetivo aos participantes do grupo; saber manter a eficácia da cooperação dos grupos e saber intervir, dando assistência ou potencializando as competências interpessoais dos grupos; saber avaliar o rendimento e auxiliar os participantes a debaterem como é possível acertar a colaboração entre eles.

As atividades deveriam ser elaboradas levando em conta o novo currículo da rede, que por sua vez tem por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fundamentado no trabalho da Abordagem Triangular desenvolvida pela pesquisadora Ana Mae Barbosa (2012). Sendo

assim, a estrutura do currículo, bem como das atividades, deveria ser alinhada aos campos conceituais da arte, sendo eles: elementos de linguagem; arte e tecnologia; ação criadora e contextos, práticas e saberes culturais. Ou seja, as linguagens artísticas como dança, teatro, música e artes visuais, seriam proposições oferecidas aos alunos a partir de uma ótica interdisciplinar. Deste modo, as atividades contaram com três eixos: Reflexão, Contexto e Criação, para abordar as possibilidades do movimento reflexivo, da nutrição estética, da pesquisa e a produção do processo criativo nas diferentes linguagens artísticas. Segundo essa abordagem a construção do conhecimento em arte se estabelece quando há o entrelaçamento da experimentação, contextualização e informação. Para Rizzi (2014, p. 336), o ensino de arte proposto dessa maneira “Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público”.

As atividades foram desenvolvidas por meio de encontros regulares em plataformas de reunião remota, uma vez que, cada professor se encontrava isolado na escola em que trabalha, conectado com os demais pela rede mundial de computadores. Além das reuniões remotas, explorou-se plataformas colaborativas de pesquisa e produção de textos.

O grupo de trabalho constituiu-se por cerca de cinquenta professores de Arte da rede, que ministram aulas de Arte nos anos iniciais ou finais do ensino fundamental. Havia algumas possibilidades de funções, dando aos professores o direito de escolher como gostariam de colaborar. Para um dos autores deste artigo, coube a tarefa de fazer a revisão, o que o

colocou em contato com todo material produzido pelos colegas e lhe deu uma visão panorâmica das atividades. Os destaques desse relato serão feitos, justamente sob a ótica de sua atuação.

A experiência relatada aqui, teve início no mês de junho do corrente ano, devendo durar por todo ano letivo. Por isso mesmo as conclusões serão feitas de maneira parcial.

A elaboração das atividades partiu do estudo do campo conceitual eleito para o período, o que deveria valer para um conjunto de atividades. Em seguida, deveria ser escolhida a habilidade priorizada e a linguagem da arte selecionada. Com essas informações em mãos, os grupos passavam para a fase de pesquisa. As fontes eram livros didáticos, arquivos pessoais, literatura especializada, sites da internet e artistas locais, por meio de entrevistas e materiais de divulgação. o próximo passo era a elaboração das atividades em si. O representante do grupo constituía o arquivo em uma plataforma virtual, ao que todos do grupo poderiam contribuir e assim, a atividade ia sendo construída coletivamente.

Também aconteciam reuniões frequentes nos pequenos grupos para a elaboração das atividades e com o revisor para indicação de possíveis acertos.

O papel do revisor

O fato de ser o revisor das atividades, deu, como dito anteriormente, a um dos autores condições de acompanhar todas as atividades desenvolvidas, permitindo disseminar boas práticas entre os grupos, além

de poder acompanhar o crescimento de cada grupo de trabalho, bem como perceber o crescimento do grupo de professores como um todo.

A princípio, notou-se alguns equívocos no entendimento de conceitos, na escolha de obras e artistas para a apreciação, no estabelecimento dos pontos essenciais. A maior dificuldade apresentada pelos grupos de professores, foi em relação a delimitação dos contextos das obras. Como diz Marques (2010, p. 161), “a contextualização como vértice da Arte do tripé das relações [fazer, apreciar, contextualizar] tem o potencial de ampliar contextos históricos, compreender e relativizar os trabalhos artísticos”. Sendo assim a contextualização das obras nas atividades traz em si o potencial de relacionar a produção das mesmas com o próprio contexto dos alunos, gerando novos significados. Para Martins (1998, p. 129), “cada aula, como um jogo de aprender e ensinar é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, que apontam, que escolhem contexto significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações”. Para sanar a questão, foi proposto aos professores que fizessem eles mesmo o exercício de contextualizar as obras escolhidas com a própria realidade, o que tornou as atividades mais próximas da situação da pandemia, uma vez que ao escolher uma obra para apreciação, os professores passaram a levar em conta também o contexto da produção da obra.

Ao indicar algum tipo de ajuste nas atividades propostas pelos professores, sempre era levado em conta as ideias surgidas durante o processo de construção daquela atividade, sem renunciar as motivações que a suscitaram, reafirmando o valor da articulação, da interatividade e da

abertura a novas possibilidades na construção de uma proposta que fosse mesmo significativa para os alunos na situação vivida. O papel do revisor tornou-se assim também, o papel de orientador do caminhar no conhecimento, zelando pelo livre pensar, pelo direito a dúvida, pela descoberta de saberes, tanto singulares quanto coletivos dos professores assegurando processos de aprendizagens efetivos e democráticos e o estabelecimento de teias de conhecimentos. Se as primeiras atividades eram extensas e pouco objetivas e não estavam ajustadas a uma linguagem de aula remota, com o passar das semanas, as atividades foram melhorando e ganhando um caráter mais pedagógico, respeitando os pilares preestabelecidos, sendo: a Abordagem Triangular, o novo currículo do município e a ação e colaboração coletiva. Os professores notaram o próprio crescimento, verbalizando nos encontros seu contentamento.

Outro tipo de interação acontecia entre representantes dos grupos para levantamento de ideias e para que cada grupo ficasse ciente do que os demais estavam fazendo. Balanços periódicos e sistemáticos do funcionamento do grupo ocorriam entre os representantes dos segmentos com a orientadora para acompanhamento das propostas e progressão nas aprendizagens, momentos que acabavam por se tornar propício para reflexão e avaliação.

Formação continuada

A eficácia da colaboração foi mantida por meio de uma organização que permitia saber o grau de ação e participação de cada um em sua função, incentivando, quando preciso e redistribuindo espaços quando alguém se

excedia. Por fim, depois da conclusão de cada atividade, era feito uma avaliação. Seguindo esses passos, a elaboração das atividades foi se estabelecendo e ganhando espaço na rotina dos professores. O trabalho feito em grupos desse tipo surge como uma ocasião de construção coletiva do conhecimento. A interação entre os diferentes agentes do grupo traz a oportunidade de crescimento individual e coletivo, de modo que cada um possa ofertar seus conhecimentos e adquirir saberes advindos de outrem.

A proposta buscou promover, além da criação coletiva e colaborativa, a formação continuada dos professores, socializando as habilidades e os conhecimentos de cada um. Como defende Nóvoa: “A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, [...]. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos” (NÓVOA, 1992. p. 15). Antes da pandemia, os professores pouco produziam coletivamente. A realidade desses docentes não era diferente daquela que vive a maioria dos professores. A pandemia mudou radicalmente o quadro. A aceitação de produzir atividades coletivamente implicou na disponibilidade de cada professor em contribuir com seus saberes, mas também em estar disposto a aprender coisas novas. Ao olhar para o currículo da rede e eleger as habilidades, os professores perceberam que não seria possível simplesmente escolher uma atividade, mas que era preciso levar em conta, além das habilidades, a situação presente e a realidade dos alunos.

Esta ação foi reconhecida pelos professores como bem sucedida e o retorno recebido dos pais e dos próprios alunos, trouxe a certeza de que a

escolha de construir um trabalho colaborativo foi acertada. O fazer coletivo contribuiu para o aperfeiçoamento das relações interpessoais de comunicação, surgimento de novas lideranças entre o grupo de professores, estabelecimento da confiança mútua, aproximação entre consortes que mal se conheciam, tomada de decisão e resolução de conflito.

Considerações

Na data de publicação desta obra, o trabalho continua acontecendo. São meses de interação entre professores que mal se conheciam, de crescimento pessoal e coletivo, de formação continuada pessoal e profissional. A pandemia ainda é uma realidade, impondo ainda a ausência dos alunos nas salas de aula. Mesmo assim já é possível notar que os professores não serão mais os mesmos. As práticas desenvolvidas no trabalho colaborativo, possivelmente serão incorporadas no seu fazer pedagógico e configurará como um ganho para todos.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012
- MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitextos, 2010.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. PICOSQUE Gisa. GUERRA, M. Teresinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e

Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

NIQUINI, Débora Pinto. **O grupo coletivo**: uma metodologia de ensino. Brasília: Universa, 1999.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso: 05 jul. 2020

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SÃO PAULO. **Decreto**: Medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo Covid-19. Nº 64.862 DE 13 DE MARÇO DE 2020. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Seção 14/03/2020. São Paulo – SP, Imprensa Oficial. Volume 130, Nº 51. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200314&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em: 05 jul. 2020

17. ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTE NÃO PRESENCIAL: ESCOLA, ESTUDANTES E FAMÍLIA

MICHAEL SANTOS SILVA

JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI

Introdução

Muito se diz sobre a importância da relação recíproca entre a família e a escola, em prol da aprendizagem efetiva de seus estudantes. Tal constatação norteia-se pela premissa da família ser a primeira instituição socializadora e a escola a segunda (WADA, SOUZA, 2019).

A escola e a família, como as primeiras instituições socializadoras, em união podem facilitar o desenvolvimento, visto que essa parceria “faz-se necessária para o bom desempenho da criança/adolescente na aprendizagem, pois é na família que o aprendizado iniciado na escola se solidifica” (WADA, SOUZA, 2019, p.73-74).

Ao considerar a relação família e escola com as práticas artísticas-pedagógicas de mediação em Arte na atualidade é essencial refletir sobre a escola no contexto da pandemia de Sars-Cov-2. Entre as incertezas do presente é preciso “acreditar em um mundo possível e criá-lo é a tarefa não de um homem, mas de uma cultura afirmativa” (MOSÉ, 2012, p.14). A pandemia oportunizou a percepção de necessidade de reelaboração do currículo, em prol das habilidades essenciais.

O desígnio do presente relato foi abordar relatar o acesso dos estudantes e suas famílias a concepção de ensino Arte pós-moderno no contexto da educação não presencial, por intermédio de atividades de arte elaboradas por um grupo de docentes em trabalho colaborativo, intitulado de “mutirão”. Este relato adotou a abordagem qualitativa com procedimento descritivo, analisando a proposta colaborativa idealizada por uma orientadora de ensino de Arte de uma rede municipal de ensino

fundamental (anos iniciais e fundamental), localizada na Região Metropolitana do Vale do Paraíba – SP.

Ensino não presencial em Arte

Vale ressaltar que ao analisar o presente momento, se faz necessário compreender que mesmo em pleno século XXI, ainda é possível verificar a ideia de docência por vocação, isto é, ação de expressão de fé, em que ser professor é cumprir uma missão ou ofício, na qual a aprendizagem docente era direcionada pela imitação tendo relação do Estado com a religião (TARDIF, 2013). Entretanto, é essencial salientar que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

O fazer docente é uma profissão peculiar, em que o aprendizado está ao decorrer da carreira profissional, iniciando antes mesmo da realização do curso de licenciatura, isto porque, ao optar por ser professor, cada pessoa já leva consigo o saber docente adquiridos enquanto estudante. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 216-217):

os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente.

Ainda referente à natureza da prática do saber profissional docente, é importante salientar que este “[...] se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação” (ROLDÃO, 2007, p. 98). Tais considerações ganham ainda mais relevância ao refletir sobre o ensino de Arte no contexto da Covid-19, período este em que foi necessário reelaborar as estratégias de ensino e aprendizagem, isto ocorreu com o trabalho dos docentes em reinventar os limites da sala de aula abarcando também as famílias que neste momento apresentavam suas necessidades com mais intensidade.

Com isolamento social, em um primeiro momento muitas instituições escolares suspenderam as aulas (antecipação de férias, dos feriados e dos recessos) para reelaborar o calendário a partir das novas orientações das organizações de saúde e educacionais. No caso da rede municipal aqui abordada, optou-se pelo retorno do ano letivo por dois meses (recesso e férias), a ação de disponibilização de tarefas não obrigatórias, uma vez por semana pelo site institucional. Com o retorno do ano letivo em junho, elegeu-se pela realização e disseminação de atividades no site das Secretarias de Educação e entrega de atividade nas unidades escolares, após o Conselho de Classe, a ação do ensino não presencial, foi redefinida para disponibilização semanal de atividades pelo *Google Forms* e videoaula pela TV Câmara do município.

As atividades semanais direcionadas para a realização dos estudantes em casa supervisionados pelas famílias, estabelecendo a construção de rotina de estudo e acompanhamento em prol do “bem-estar e

a saúde mental da família” (BENTO, R.; BENTO, T., 2020, s/p). Compreendendo o contexto e a partir da ideia da orientadora para a disciplina de Arte de uma rede municipal de ensino fundamental, os professores foram convidados a realizar essas atividades de modo coletivo, promovendo a ação formativa de aprendizagem pelos pares e estudo das habilidades do novo currículo municipal (versão preliminar), elaborado com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da consolidação de grupos de estudo por ano, tendo como apoio um consultor de área, revisor ortográfico, orientador por etapa (Anos Iniciais e Finais) e a orientadora de Ensino como liderança dos grupos de do primeiro ao nono ano e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A proposta de criação colaborativa das atividades inter-relaciona a prática, a formação e a pesquisa diante de uma produção de conhecimento (Figura 17.1).

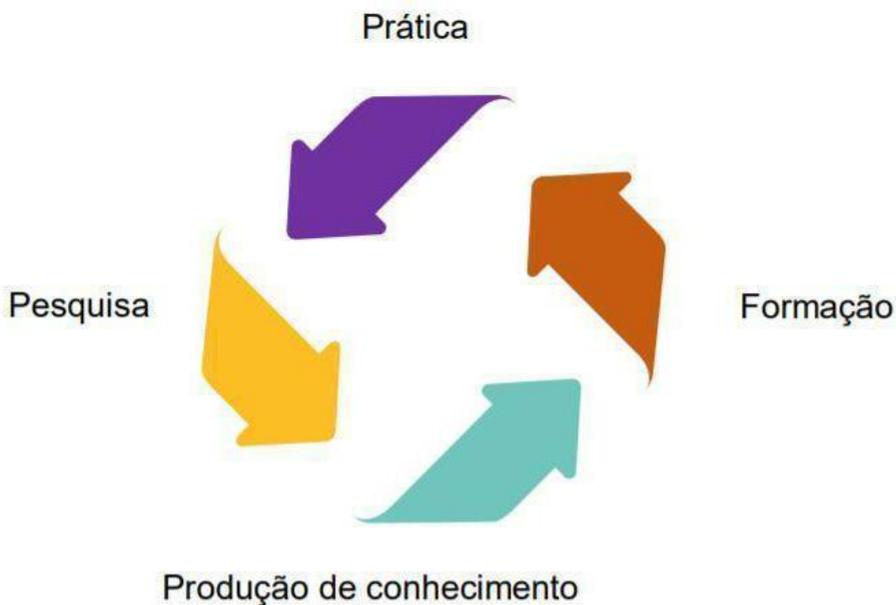


Figura 17.1: Processo colaborativo. Fonte: Amorim (2020, p. 85).

Segundo Ibiapina (2008, p. 33), o processo de construção colaborativo “[...] não significa cooperar, tampouco participar, significa oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que todos os partícipes têm vez e voz em todos os momentos da pesquisa”. Tal ação reflexiva, possibilitou aos pais e responsáveis dos estudantes mais que acompanhar o processo de aprendizagem em Arte dos alunos, mas sobretudo envolver-se nesta ação com as quatro linguagens da arte: artes visuais, música, dança e teatro, bem com as artes integradas.

Tendo em mente que das diferentes realidades sociais e culturais dos estudantes e o Currículo Municipal, baseou-se na Proposta Triangular a estrutura e organização das propostas (BARBOSA, 2012). Neste sentido, as

atividades apresentam uma introdução intitulada: **Para começo de conversa** para iniciar a atividade nova e relacioná-la com a da semana anterior. Posteriormente, na **Reflexão** exibe perguntas propulsoras e a reprodução de uma obra arte.

Na terceira parte, destaca-se o **Contexto** de produção referente ao trabalho artístico apresentado, tornando-se “mediador e propositor” da ação, como expressa Barbosa (2012). Conduzindo para a quarta seção, em **Criação** rememora-se brevemente os conceitos abordados na atividade e orienta-se a proposição criadora para os estudantes realizarem.

Para finalizar a atividade apontam-se links de sites e vídeos para o aluno complementar seu saber e encontra-se também as referências utilizadas para a feitura da atividade.

A opção deste percurso deu-se pela necessidade de orientar por palavras e imagens o processo de criação dos estudantes, uma vez que “o aluno diante da prática artística é capaz de relacionar diferentes acontecimentos ao redor e dentro dele, dando a estes eventos uma nova significação. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá significado” (OSTROWER, 2007, p. 9).

Por meio das atividades semanais disponibilizados aos estudantes, diversos docentes receberam elogios pela criatividade das propostas produzidas, pois muitos familiares vivenciaram com os estudantes estas propostas. Outro ponto de destaque mencionado no Conselho Participativo de Classe realizado pelo *Google Forms*, foi referente aos trabalhos artísticos compartilhados nas atividades, já que os docentes apresentam desde artistas

locais como as artistas plásticas Jeyse Tino, Pitiu Bomfin, Sonya Mello, as Figureiras Eugênia da Silva e Tina Lemos, a artista da dança Marcela Pinho, o fotógrafo Ricardo Martins, o iluminador Luiz Coelho, o grupo bola de meia aos expoentes nacionais: os artistas da performance Hugo Fortes e Sissi Fonseca, artista plástica Tomie Ohtake, o artista visual Vick Muniz, o fotógrafo Sebastião Salgado, o grupo Corpo, Barbatuques e demais referências artísticas nacionais e internacionais a contemporaneidade.

A ação colaborativa destes docentes ainda, possibilitou a apreciação das experimentações dos próprios docentes e estudantes, realizados em anos anteriores.

Reflexões Iniciais

Ao longo desta escrita, demarcou-se a mediação de ensino e aprendizagem em Arte orientada por perguntas, isto é, mediação reflexiva e não informativa, permitindo aos estudantes e familiares um suporte para o viver em proximidade com a Arte. Oportunidade para olhar o fazer artístico, conhecer diferentes processos de criação nas cinco unidades temáticas definidas pela BNCC (BRASIL, 2017), explorar distintas possibilidades de criação, já que “criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário” (OSTROWER, 2007, p.166).

Revelou a quão imprescindível é considerar as famílias para o processo de ensino e aprendizagem de Arte, família esta que acompanha, participa, aprende com os seus filhos e responsáveis. Por meio dos retornos sinalizados pelos familiares em Conselhos Participativos de Classe (realizado na plataforma *Google Forms*), mensagens encaminhadas aos

docentes e as unidades escolares, pôde-se constatar que a proposta de elaboração das atividades de modo colaborativo, tornou-se uma ação de repertoriar-se, para além dos estudantes, conjuntura de ampliação do capital social e cultural destas famílias (BOURDIEU, 1999).

Os apontamentos demonstrados nessa escrita, ainda indicam para a necessidade de elaboração de atividades mais condensadas sem perder o foco na qualidade e pular etapa, a elaboração de ações interdisciplinares, a disseminação desta proposta em canais de comunicação para divulgação das produções realizadas pelos estudantes, entre outras ações, serão fundamentais para consolidar a troca de saberes entre todos, professores, estudantes e pais.

Ainda é preciso frisar, que essa experiência colaborativa constituiu um espaço fértil para o início de uma Comunidade de Aprendizagem em Arte, para quem saber propiciar maior valorização da Arte e da profissão docente. A pandemia além de impor a necessidade de isolamento social aflorou a reinvenção do espaço escolar, indo para além dos limites da sala de aula, dos muros e portões das escolas.

Este relato de experiência ao descrever o processo de aprendizagem de docentes para ações de mediação em Arte no contexto do ensino não presencial, também revelou o processo de construção do saber docente, conhecimento este estruturado “na mudança e para a mudança por meio de capacidades reflexivas em grupo” (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

O percurso de criação de atividades em Arte, destacou a ação colaborativa para a produção do conhecimento, possibilitando aos docentes

participantes uma ação formativa movida pelo desafio de transpor o presencial pelo não presencial, oportunidade esta capaz de promover a interação e integração entre os docentes em Arte, seus alunos e familiares. Assim como de estudo e ampliação do repertório acerca das orientações curriculares e até mesmo para a mediação com as linguagens do teatro, música, artes visuais e dança, visto que maioria destes docentes têm apenas formação inicial apenas em Artes Visuais com o processo de aprendizagem pelos pares. A ação colaborativa deste grupo de Arte, tornou-se um disparador para as demais disciplinas, promovendo novas estratégias acerca da atuação profissional diante da pandemia.

Agradecimentos: À Orientadora de Ensino de Arte pela oportunidade e proposição; À Rede Municipal pela abertura para o desenvolvimento das ações plurais para o ensino de Arte; Às professoras e aos professores que aceitaram participar e compartilhar seus saberes com a proposta de criação coletiva de atividades de Arte; Aos estudantes e pais, pelo acompanhamento e inquietações apresentadas.

Referências

- AMORIM, Gabriela de Castro Loech. **Afetividade na Educação Infantil:** a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana 2020. 190f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, UNITAU, Taubaté/SP, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. 8. ed. 2. reimpr. São Paulo: Perspectiva, 2012.

- BENTO, Roberta; BENTO, Thaís. **Filhos em casa:** como as famílias podem apoiar a aprendizagem durante a suspensão das aulas. Disponível: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Filhos-em-casa-como-as-familias-podem-apoiar-a-aprendizagem-durante-a-suspensao-das-aulas>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (org.). **Escritos de Educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. cap. IV. p. 71-79.
- BRASIL. **O Mapa da coleta:** Censo Escolar 2020. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso: 07 jul. 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2007
- ROLDÃO, Maira do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan/abr., 2007. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Acesso em: 03 jul.2020.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.** [online], vol.34, n.123, pp.551-571, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>. Acesso em: 03 jul. 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 25 jun. 2020.

WADA, Maria Inês Garcia; SOUZA, Marilza Terezinha Soares. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: Implicações para o processo ensino-aprendizagem. **Interação**, Varginha, MG, v. 22, p. 72 -86, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33836/interacao.v22i1.323>. Acesso em: 18 jul. 2020.

18. GESTÃO DE PROJETOS APLICADA NA ADAPTAÇÃO DE AULAS PRESENCIAIS PARA ONLINE DURANTE A PANDEMIA COVID-19: UM RELATO DE CASO

DAYANA CAVALCANTI

Introdução

No ano de 2020 a humanidade se confrontou com uma situação atípica que marcará a história, sendo comentada e estudada por gerações futuras. O surgimento do novo coronavírus trouxe uma série de mudanças no comportamento e estilo de vida da população mundial, fazendo-se necessária à criação de novos mecanismos a fim de adaptar as atividades cotidianas a nova realidade (ARRUDA, 2020).

Joyce, Moreira e Rocha (2020), relatam uma enorme diferença entre o ensino remoto de caráter emergencial e a EaD, pois o primeiro se baseia em uma situação inesperada, sendo formatado de maneira improvisada, enquanto o outro é feito com planejamento e baseado em metodologias específicas, fazendo uso de pesquisas consolidadas por centros acadêmicos.

Em frente a essas dificuldades é preciso utilizar estratégias que visem reduzir os impactos causados pela pandemia. Sendo assim, é visto que os recursos utilizados em gestão de projetos podem ser bastante úteis diante do novo cenário.

Um projeto é um esforço temporário que tem como finalidade a realização de um produto ou serviço com resultado específico. Muitos confundem o termo projeto com operação, porém eles possuem significados distintos, pois os projetos são temporários e exclusivos, enquanto as operações são contínuas e repetitivas (CRUZ, 2013).

Ao pensar no projeto é importante se atentar às etapas do processo. O processo é um conjunto de ações e atividades relacionadas entre si, executadas com o objetivo de obter um produto, resultado ou serviço

previamente definido. São características de processos: ser um trabalho contínuo e rotineiro, gerar resultados constantes e padronizados, ser permanente e replicável, corresponder à forma pela qual a organização trabalha e agregar valor às entregas para clientes (BONFIM *et al.*, 2012).

Metodologia

O presente estudo trata-se de um relato de caso, cujo objetivo é demonstrar a experiência pessoal na adaptação do ensino de uma disciplina de curso técnico, na qual se utilizou as ferramentas de gestão de projeto no planejamento e controle da conversão do modo presencial para o ensino remoto.

Para a fundamentação teórica do trabalho foram realizadas pesquisas nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, tendo em consideração as palavras-chave: gestão de projetos, ensino remoto, covid-19. Foram utilizados artigos publicados em 2012 e 2020, escritos em português, inglês e espanhol.

O Caso

A instituição prestava o serviço de ensino 100% em formato presencial, com encontros em salas de aula com até 25 alunos. A ruptura desse formato se deu pela incapacidade de ocorrer encontros presenciais, impossibilidade causada pela pandemia da Covid-19. Tendo em vista o caráter circunstancial único, necessário e temporário da pandemia o professor se depara com um projeto de aulas online. Neste panorama,

avaliar as características e funcionalidades necessárias para atender os objetivos do projeto se fez primordial.

As aulas

O novo projeto de aulas em formato remoto teve como ponto de partida a paralisação dos estabelecimentos em geral, motivada pela pandemia. Já o fim do projeto se deu ao término da disciplina, no dia 17 de junho de 2020. A disciplina foi dividida em cinco encontros com duração de duas horas, realizados duas vezes na semana, sendo os quatro primeiros destinados ao ensino do conteúdo e o último ao encerramento, onde foram entregues as notas e foi aberto espaço para questionamentos sobre a avaliação.

A plataforma escolhida para ministrar as aulas foi o Google Meet, pois a ferramenta é de fácil acesso e de manuseio prático, atendendo as necessidades tanto do professor, quanto dos alunos. Segundo Cedeño-Escobar *et al.* (2020), o Google Meet, tem sido uma ferramenta de grande importância no atual período, pois permite que o indivíduo tenha acesso a uma sala de aula virtual ou videoconferência, a partir de um notebook, tablet ou smartphone.

Os discentes foram avaliados através de um texto dissertativo a ser desenvolvido respondendo cinco perguntas acerca da disciplina.

Gestão de projetos aplicada na elaboração do novo modelo

Para implementar o novo formato de aula, foi desenvolvido um projeto seguindo as cinco fases da gestão de projetos descritas na sexta edição do PMBOK: Iniciação, planejamento, execução, monitoramento e controle, e o encerramento das atividades. A execução das cinco etapas se deu da seguinte forma:

01 – Iniciação: Esta etapa buscou saber quais eram seus principais objetivos, gerais e específicos e o que deveria (e não deveria) ter sido feito para alcançá-los.

02 – Planejamento: Ao planejar cada encontro e atividades, os riscos de erros, falhas, faltas ou excessos são minimizados. Foi possível identificar as necessidades de acrescentar algo ao escopo ou ajustar o cronograma geral para as entregas.

03 – Execução: As tarefas planejadas foram executadas. Neste ponto além de promover o monitoramento do planejado para tornar realizado, promoveu-se a motivação e o engajamento das partes com as atividades, garantindo que tudo o que foi planejado acontecesse na prática da melhor forma possível.

04 - Monitoramento e Controle: Aconteceu em paralelo com a etapa de execução. Monitoramento e controle têm como principal objetivo lidar com possíveis desvios que possam acontecer no decorrer do projeto. Atrasos de entrega em atividade, complicações no acesso a rede de internet, problema em equipamento, saúde dos discentes, etc.

05 - Encerramento das atividades: Foi realizada a entrega formal dos produtos gerados dentro do processo, a formalização de entregas (notas, atas, entregas de trabalhos, provas, etc.) havendo feedbacks, onde foram analisados os aspectos positivos e negativos, e também a soma das lições aprendidas na base de conhecimento para projetos futuros.

Conclusão

Se um modelo de aula pôde ser estruturado sob a métrica da gestão de projetos na adaptação compulsória de aulas presenciais para online, tendo como causa direta a Covid-19 nesta fase pandêmica do mundo, seus resultados positivos podem ser armazenados para serem aplicados em um projeto futuro individual do professor ou da instituição de ensino, visando acompanhamento de melhorias e/ou realização de novos projetos empreendedores na educação.

Referências

- ARRUDA, Eucidio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- BOMFIN, David Ferreira; DE ÁVILA NUNES, Paula Cristine; HASTENREITER, Flávio. Gerenciamento de projetos segundo o guia PMBOK: desafios para os gestores. **Gestão e Projetos: GeP**, v. 3, n. 3, p. 58-87, 2012.
- CEDEÑO-ESCOBAR, María Rosario et al. Classroom y Google Meet, como herramientas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. **Polo del Conocimiento**, v. 5, n. 7, p. 388-405, 2020.

CRUZ, Fábio. Scrum e PMBOK unidos no Gerenciamento de Projetos. Brasport, 2013.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

PMI. **Um guia de conhecimento em gerenciamento de projetos**. Guia PMBOK 6^a. Ed. – EUA: Project Management Institute, p. 129 - 482 2017;

19. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE COVID-19

DIEGO KENJI DE ALMEIDA MARIHAMA

Introdução

Com a pandemia, a sociedade vive momentos de grandes mudanças e transformações em todas as áreas, afetando os diversos segmentos, como: sistema de saúde, economia, educação, entre outros.

No recorte, a educação, a partir do artigo 6º da Constituição Federal (1988, s/n), é assegurada como um dos direitos sociais, bem como: “ (...) a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. E quanto formadora de cidadania, passa por impremeditada reformulação para atender as necessidades dos alunos e professores, no momento em que os órgãos de saúde orientam o isolamento social.

De maneira geral objetivou-se nesta investigação: analisar como são realizadas as formações de professores, em tempo de pandemia, ressaltando as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como ferramentas necessárias para o acesso à educação.

Embora a formação de professores esteja presente no cotidiano escolar, o assunto ainda vem assumindo dimensões diversas na área da educação. Consequentemente, esta investigação apresenta relevância uma vez que buscou revelar possíveis necessidades de formação continuada para os professores, com relação ao uso das TDICs e ao trabalho remoto, tão necessário para este momento emergencial.

Metodologia

A metodologia utilizada contou com a questionário criado na plataforma *Google Forms*, que foram enviados aos professores da educação básica, 01 escola da rede pública e 01 da rede privada, na cidade de São Lourenço - MG, contando com 30 respondentes, coletado ao longo do mês de junho de 2020, onde apresentaram suas percepções sobre a formação de professores em tempos de pandemia.

A escolha dos professores foi feita por critérios de acessibilidade, no que se refere ao acesso ao questionário online, uma vez que a pesquisa sofreu restrições devido às recomendações de isolamento social, sendo cumpridas as determinações legais. No contexto, todos os contatos foram feitos de forma remota, via Whatsapp, redes sociais e contato telefônico com professores, coordenadores e gestores educacionais.

Com intuito de não expor, tanto as instituições, quanto os convidados, foi definido ocultar a identidade dos Professores Respondentes (PRE).

Resultados e discussão

No contexto, buscou-se conhecer, respectivamente: instituição, segmento a qual trabalham, grau de escolaridade e o conhecimento em informática dos respondentes. Conforme é apresentado nas figuras, a seguir:

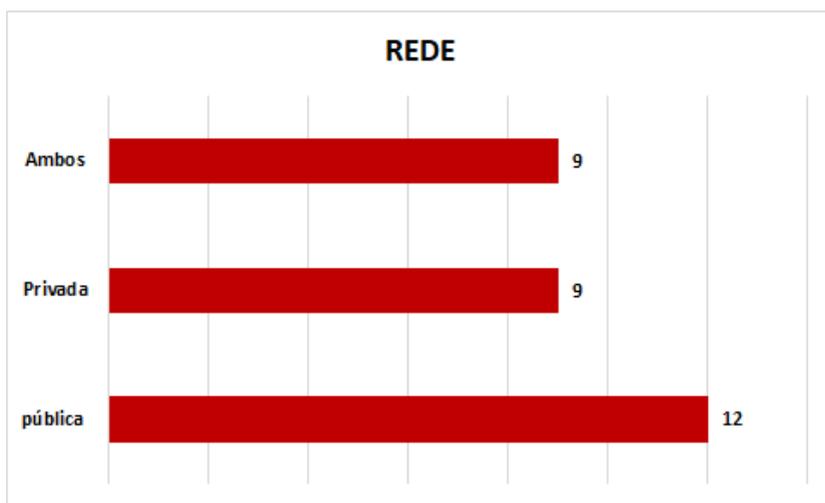


Figura 19.1: Instituições dos respondentes

Verificou-se que todos os professores da rede privada, encontram-se em cargos públicos. E, 40% dos respondentes ministram aulas no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, conforme figura, a seguir:

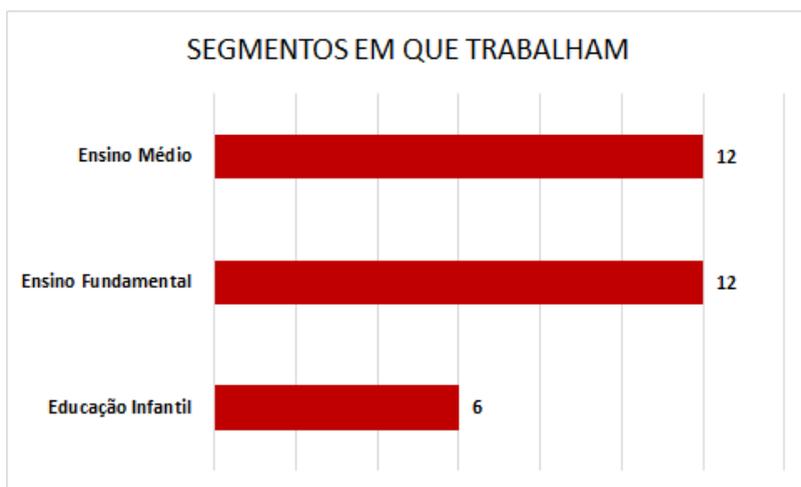


Figura 19.2: Segmentos em que trabalham

Quanto ao grau de escolaridade dos respondentes, verificou-se que 50% são graduados, 46,7% fizeram especialização e 3,3% (01 professor) concluiu o mestrado (ver *Figura 19.3*). O que se aproxima da reflexão de Ludke (2005) sobre a necessidade de se aproximar a universidade e escola de educação básica pela pesquisa, formação e qualificação dos professores.

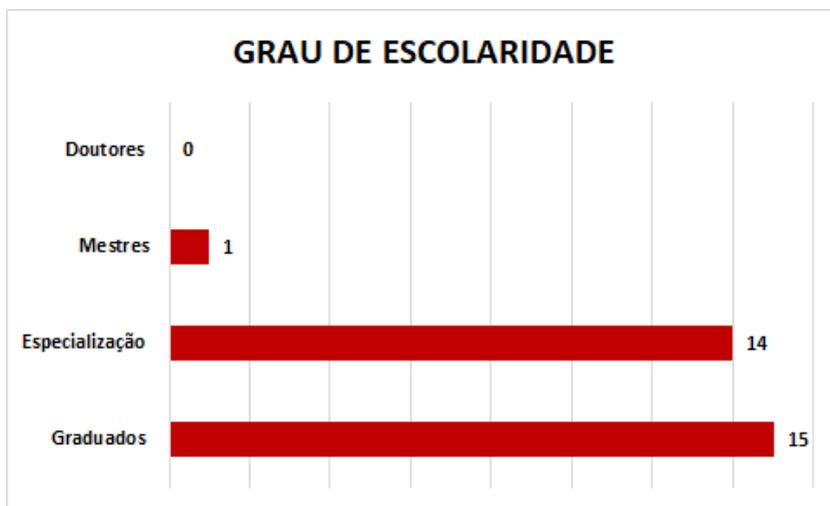


Figura 19.3: Grau de escolaridade dos respondentes

Outro ponto evidenciado nesta investigação foi o fato de que 73,3% dos respondentes têm conhecimento e domínio em informática, em nível básico, o que compromete o trabalho a distância. O que vai ao encontro com Gomes, Saragoça e Domingues (2011), sobre as *competências tecnológicas*. Sendo um desafio aos professores, imigrantes digitais essa adaptação. Conforme quadro, a seguir:

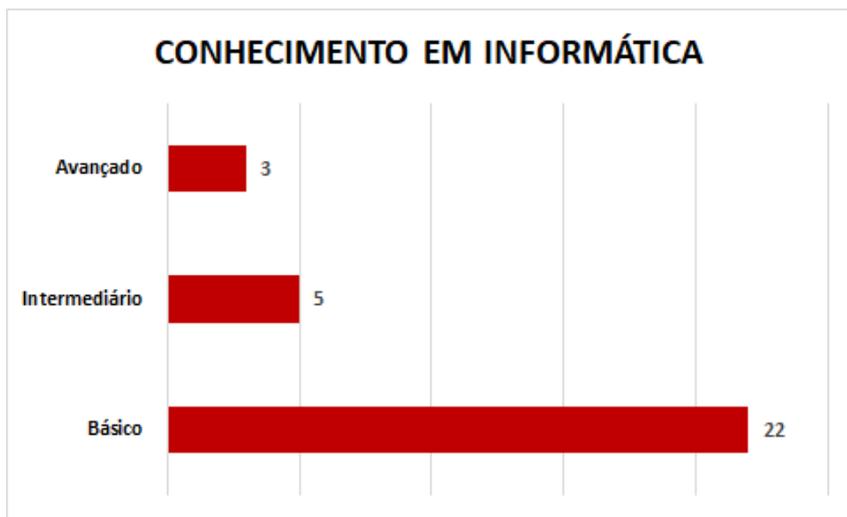


Figura 19.4: Conhecimento em informática.

Na sequência, analisou-se as “plataformas utilizadas pelos professores” nas aulas online. E verificou-se que, 16,66% dos respondentes informaram que suas escolas não estão utilizando nenhuma plataforma, apenas o WhatsApp para interagir e enviar os conteúdos em PDF aos alunos. Um deles (PRF 07) reconhece que, “sua maior dificuldade é falar de frente ao celular, gravar aulas no youtube e converter documentos do Word para PDF”. Conforme quadro, a seguir:

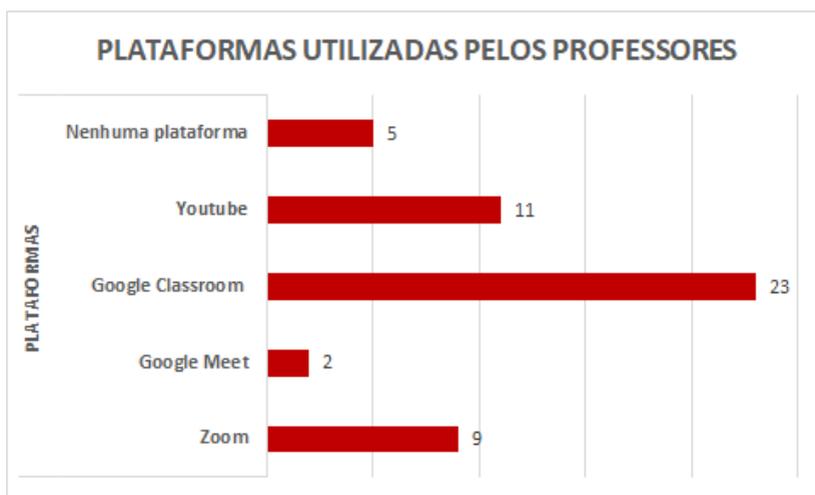


Figura 19.5: Plataformas utilizadas pelos professores

Quanto a percepção dos respondentes sobre: como são realizadas as formações de professores/reuniões pedagógicas no tempo de quarentena, ressaltaram:

Quadro 19.1: Percepção dos professores respondentes.

PRE 12 - A supervisora me orienta via WhatsApp sobre a sala classroom e as atividades. Não temos outro tipo de reunião.
PRE 09 - Fazemos semanalmente uma reunião com a supervisora e direção pelo zoom. E o prof. de informática dá todo o suporte no portal.
PRE 07 - Penso que as reuniões pedagógicas deveriam oportunizar, mesmo online, um diálogo/trocas de experiências com os professores sobre as práticas desenvolvidas nas diferentes plataformas e aplicativos utilizados.
PRE 26 - Tenho muita dificuldade com o computador. E não tive nenhuma ajuda da escola, mas dos meus filhos para entrar no google meet, no google classroom e para fazer os portfólios no padlet. No entanto, aprendi muito estando em casa, com as tecnologias.
PRE18 - O contato da escola é apenas de cobrança, sobre: o acesso ao Google Classroom, responder Whatsapp e postar atividades. Sem contar o número de mensagens que respondo diariamente.
PRE 29 - Deveria existir momentos de formação com os professores para o uso das plataformas e possíveis estratégias. Infelizmente isso não existe.
PRE 30 - Utilizamos o WhatsApp para nos comunicar com a escola, mas não existe nenhum tipo de reunião de formação.
PRE10 - Nossa supervisora fez algumas reuniões por Zoom, nos orientando sobre a plataforma Google Classroom e o encaminhamento das atividades.
PRE 16 - Nossas reuniões pedagógicas estão longe de ser um tipo de "formação de professores".
PRE 27 - Não temos reuniões de professores, apenas um grupo de WhatsApp de professores que não funciona (apenas mensagens motivacionais).

PRE 06 - As reuniões pedagógicas não estão sendo realizadas por conta da alta demanda de trabalho com as aulas online.

PRE 22 - As únicas palavras da supervisão é: "fazer" e "prazo". Não fomos ouvidos, se: temos computador, internet, conhecemos as plataformas, etc.

Por conseguinte, percebe-se nas afirmações dos professores que existem uma certa cobrança por parte das instituições quanto os materiais que devem ser postados nas plataformas. Reforçaram, que não foram ouvidos e deveria existir espaços de formação, com trocas de experiências e estudos, como suporte ao trabalho remoto.

Conclusão

Com base nas informações obtidas, verificou-se que as ferramentas tecnológicas são importantes para a continuidade dos estudos, seja em tempos de pandemia como em cursos ofertados pela modalidade EaD. Todavia, percebeu-se, que na maioria das vezes as formações e reuniões pedagógicas neste período de quarentena, estão atreladas ao acesso e orientações sobre as plataformas, prazos e postagens de conteúdos. E são evidenciadas pelos respondentes, como momentos de cobrança, mas a priori sem nenhuma capacitação para atuar à distância.

Outro fator levantado pelos respondentes, é a quantidade de mensagens via whatsapp, enviados aos celulares particulares dos professores que são respondidos fora dos horários de trabalho, nos finais de semana e feriados; tudo para dar um suporte melhor aos alunos e as famílias.

Contudo, as poucas orientações que os professores possuíam, eram: acessar a plataforma, postar materiais, entrar em contato com os alunos infrequentes, tirar dúvidas e enviar atividades para os alunos que não tem acesso a internet. Sendo assim, parece de grande importância a formação de professores para o uso das TDIC's em sala de aula e/ou ambiente virtual de aprendizagem, bem como metodologias que atendam às dificuldades dos professores e alunos.

Destarte, a gestão escolar deverá na medida do possível, buscar estratégias para capacitar seus professores, no que se refere às TDIC's, proporcionar mecanismos de interação com os alunos e com o grupo de professores (cultura do feedback), bem como propiciar um espaço de trocas de experiências, escuta, estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas e a formação de competências necessárias à docência, mesmo em tempos de pandemia.

Referências

- BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. 1988. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> acesso em 20 maio de 2020
- GOMES, Giancarlo; SARAGOÇA, Viviane Alexandra Machado; DOMINGUES, Maria Jose Carvalho de Souza. Competências para a Docência On-Line: Percepção de Professores/Tutores de Pós-Graduação no Ensino a Distância. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 5, n. 3, p. 15-33, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11002>> Acesso em: 28 de dezembro de 2019.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MARIHAMA, Diego Kenji de Almeida. **Avaliação Institucional externa e os professores de Ciências**: Um estudo na Fundação Bradesco de Itajubá/MG. 2016. Disponível: <https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1004/dissertacao_marihama_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em 20 de maio de 2020.

20. DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE EXTENSÃO NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DO SARS-COV-2: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

ALINE APARECIDA SALDANHA

MARCOS ALBERTO SALDANHA

Introdução

Este capítulo apresenta um relato de experiência dos professores responsáveis pela supervisão do projeto de extensão “Cartilha digital sobre técnicas para higienização das mãos e roupas, uso e confecção de máscaras de proteção, limpeza de residências e esclarecimentos sobre o uso da cloroquina frente à Covid-19” desenvolvido no Centro Universitário Una/Bom Despacho em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)/Divinópolis.

O projeto possui caráter multidisciplinar e envolveu 23 alunos de cursos da área de saúde. O objetivo principal foi elaborar uma cartilha digital para educar em saúde a comunidade sobre medidas preventivas visando minimizar a disseminação do *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (SARS-CoV-2).

Educação em saúde

A educação em saúde é utilizada pelos profissionais para divulgação do conhecimento científico a respeito do processo saúde-doença com o intuito de promover mudanças nos hábitos cotidianos (ALVES, 2005). Neste processo de promoção da saúde o empoderamento dos indivíduos envolvidos deve ser estimulado (BEZERRA *et al.*, 2014). Dessa forma, o aprimoramento do senso crítico e reflexivo da comunidade torna possível a criação ou melhoria de medidas visando à qualidade de vida e bem-estar individual e coletivo (MACHADO *et al.*, 2007; FALKENBERG *et al.*, 2014).

A educação em saúde é responsável por transmitir o conhecimento em vários âmbitos da saúde por meio do uso de tecnologias, sejam estas avançadas ou não, com a finalidade de sensibilizar, conscientizar e mobilizar, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos (BRASIL, 2009; SALCI *et al.*, 2013). Trata-se de uma ferramenta de promoção à saúde que se baseia na associação da comunicação, educação, informação e atuação de profissionais qualificados (BOEHS *et al.*, 2007; SALCI *et al.*, 2013).

Neste contexto, a informação auxilia na prevenção de doenças (SALCI *et al.*, 2013) tendo um papel fundamental no cenário pandêmico atual. A educação por sua vez, pode ser propagada de forma presencial ou por intermédio de meios de comunicação de massa, como a internet (BOEHS *et al.*, 2007), sendo esta a principal razão pela seleção do uso de uma cartilha digital.

A promoção da saúde está intimamente relacionada com a educação tendo como foco o indivíduo que possui participação ativa (PALÁCIO; TAKENAMI, 2020). O intuito de propagar a educação em saúde é principalmente auxiliar na melhoria da qualidade de vida da sociedade (NERE; QUADROS, 2015). No cenário da pandemia do SARS-CoV-2, a educação em saúde ganha destaque ao reforçar a importância da adoção de recomendações designadas por órgãos de saúde e contribuir para o esclarecimento de dúvidas da população que poderiam comprometer esta adesão (PALÁCIO; TAKENAMI, 2020).

O projeto de extensão “Cartilha digital sobre técnicas para higienização das mãos e roupas, uso e confecção de máscaras de proteção, limpeza de residências e esclarecimentos sobre o uso da cloroquina frente à Covid-19”

A cartilha digital desenvolvida tem como principal objetivo educar em saúde a comunidade para contribuir com a redução do avanço da pandemia do novo coronavírus. Trata-se de uma contribuição da educação na saúde com aspecto multifacetado englobando os âmbitos político (conhecimento do direito verdadeiro) e didático (propagação dos saberes científicos) (SCHALL; STRUCHINER, 1999; RANGEL, 2009).

Os integrantes do projeto de extensão foram alunos de graduação do Centro Universitário Una/Bom Despacho selecionados com base na pontuação obtida em um formulário eletrônico com questões objetivas sobre o tema do projeto. Participaram do projeto 7 alunos de biomedicina, 3 de farmácia, 5 de enfermagem, 5 de fisioterapia e 3 de nutrição, totalizando 23 estudantes (1º ao 7º período).

Para realização do projeto foi feito um levantamento bibliográfico em bases de dados como SciELO, Google acadêmico, PubMed/MEDLINE e ScienceDirect e em sites de órgãos de saúde: Ministério da Saúde, Agência Nacional de Vigilância Sanitária, Organização Mundial de Saúde, Organização Pan-Americana de Saúde e *Centers of Disease Control and Prevention*. Os tópicos que nortearam as pesquisas foram:

1. Fisiopatologia da Covid-19 em grupos de riscos e gestantes;
2. Medidas preventivas a serem adotadas pela população em geral, indivíduos dos grupos de riscos e gestantes visando à minimização da disseminação da infecção por SARS-CoV-2;

3. Técnicas para higienização das mãos com água e sabão e utilizando álcool em gel 70%;
4. Produtos empregados para limpeza de residências e vestimentas, bem como hábitos cotidianos a serem adotados, frente à pandemia do novo coronavírus;
5. Técnica apropriada para uso de máscaras de proteção e orientação sobre a confecção de máscara caseira;
6. Instruções sobre a limpeza de alimentos após as compras, manuseio correto durante o preparo e recomendações de refeições saudáveis.

A distribuição dos subtópicos a serem abordados na elaboração da escrita da cartilha foi baseada na área acadêmica dos graduandos. Devido ao cenário imposto pela pandemia, a comunicação com os alunos foi estabelecida de forma remota.

Parte dos dados obtidos no levantamento bibliográfico para compor a cartilha digital foi publicada em um e-book (FRÓIS *et al.*, 2020) e as demais informações foram disponibilizadas em um site desenvolvido em parceria com a UEMG/Divinópolis (Figura). Este site foi elaborado utilizando a plataforma Wix.com e pode ser acesso pelo link: <https://computacaocovid.wixsite.com/projetoextensao>. A escolha desta plataforma deve-se ao fato de ser intuitiva e de fácil utilização.



Figura 20.1: Cartilha digital. A) Página inicial do site; B) Apresentação do projeto; C) Vídeos ensinando o preparo de máscaras caseiras infantil e adulto; D) Sugestões de receitas caseiras saudáveis.

O caráter multidisciplinar do projeto foi fundamental para a discussão dos tópicos propostos no plano de trabalho a respeito de hábitos cotidianos que podem minimizar a disseminação do SARS-CoV-2. O desenvolvimento do projeto favoreceu a afinidade dos alunos com a busca de publicações científicas em bases de dados. Os professores responsáveis pela supervisão do projeto notaram a contribuição do debate entre os

membros dos grupos na ampliação dos conhecimentos e senso crítico dos estudantes. Outra habilidade trabalhada foi a capacidade de elaborar textos visando futuras publicações.

Considerações finais

O presente projeto contribuiu para o aprimoramento das competências de escrita e pensamento crítico dos estudantes ao fomentar a discussão em grupos sobre um tema atual. Além disso, o uso da tecnologia mostrou-se de extrema importância no desenvolvimento das atividades. Espera-se como principal impacto social deste projeto auxiliar na compreensão da população sobre a importância de se adotar medidas preventivas frente à pandemia do SARS-CoV-2.

Referências

- ALVES, Vânia Sampaio. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. **Interface**, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 39-52, 2005.
- BEZERRA, Italla Maria Pinheiro *et al.* O fazer de profissionais no contexto da educação em saúde: uma revisão sistemática. **Journal of Human Growth and Development**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 255-262, 2014.
- BOEHS, Astrid Eggert *et al.* A interface necessária entre enfermagem, educação em saúde e o conceito de cultura. **Texto contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 307-314, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Temático promoção da saúde IV**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2009.
- FALKENBERG, Mirian Benites *et al.* Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 847-852, 2014.

- FRÓIS, Mateus Saldanha *et al.* Capítulo 12. Medidas de prevenção a serem adotadas por grupos de risco e gestantes na pandemia do SARS-CoV-2: uma revisão da literatura. In: SILVA NETO, Benedito Rodrigues da. (Org.). **Comunicação científica e técnica em medicina 3**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. p. 85-101. DOI: 10.22533/at.ed.99620160912.
- MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 335-342, 2007.
- NERE, Juliane Costa; QUADROS, Joice Fernanda Costa. **Ação Educativa na Prevenção e Controle das Doenças e Agravos- Enfoque nas Doenças Transmissíveis**. 2015. Disponível em: <http://ead.ifnmg.edu.br/uploads/documentos/LGBIuGI583.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; TAKENAMI, Iukary. Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. **Visa em Debate**, v. 8, n. 2, 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530/1147>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- RANGEL, Mary. Educação e saúde: uma relação humana, política e didática. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 59-64, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812709008>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- SALCI, Maria Aparecida *et al.* Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 224-230, 2013.
- SCHALL, Virgínia T.; STRUCHINER, Miriam. Educação em saúde: novas perspectivas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 15, 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1999000600001>. Acesso em: 11 ago. 2020.

21. A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA EM ÉPOCA DE PANDEMIA: A RELAÇÃO TEXTO- LEITOR EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

LUCIANO CESAR RUOCCO

Introdução

O ensino remoto é uma modalidade de ensino, à qual permite que os discentes estejam fisicamente distantes de um ambiente formal de aprendizagem (escolas, centros de idiomas, universidades ou qualquer outra instituição de ensino). Ela possibilita a separação temporal ou espacial entre os atores do processo educacional. A EaD, principalmente, em época de pandemia, tornou-se uma das poucas possibilidades de inserção social e propagação do conhecimento individual e coletivo. Segundo Alves (2011),

(...) a abrangência da EAD só ocorre em detrimento de metodologias alinhadas com as teorias do desenvolvimento humano e cognitivo e as novas tecnologias palavra para levar a informação, a comunicação e o conhecimento através de ferramentas que disponibilizarão o conteúdo ao aluno, como suporte a ações de educação a distância (EAD), que são as Tecnologias de Comunicação e de informação (TICS) (ALVES, 2011, s.p.).

Até o ano de 2018, o MEC permitia que 20% da carga total dos cursos universitários presenciais fossem ministradas na modalidade à distância, entretanto, em 2019, essa carga foi elevada para 40%. Isso fez com que as instituições de ensino passassem por profundas mudanças, principalmente, no que se refere a educação a distância, mas nada tão drástico quanto o efeito do Coronavírus educação como um todo e, principalmente, no ensino remoto. A quarentena decretada pelos governadores de todos os estados, fez com que as atenções se voltassem a essa modalidade. As universidades e os professores tiveram que se adaptar, rapidamente, a novos procedimentos educacionais.

No tange aos alunos, a situação é muito mais complexa, pois muitos sequer têm uma infraestrutura básica para o acesso ao conteúdo remoto.

O ambiente virtual de aprendizagem

Importa inicialmente apresentar o conceito de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tendo em vista, que ele será o meio de interação entre o conteúdo, os aprendizes e o facilitador da aprendizagem. Em sua produção de conteúdos para o curso de especialização em *Educação a Distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*, Almeida (2003) apresenta o seguinte conceito:

Ambientes digitais de aprendizagem são sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Em suma, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são compostos por diversas mídias, às quais fazem uso do ciberespaço para disponibilizar conteúdos e fomentar a interação entre o conteúdo, os alunos e os facilitadores, sejam eles denominados de tutores ou professores.

As Aulas Em Língua Inglesa A Distância

As três dimensões da língua

Antes da apresentação da metodologia utilizada nas aulas remotas, importa lembrar um conceito importante sobre as três dimensões da língua

inglesa, em suma, a língua é composta por três dimensões: a forma, ou seja, a gramática; o significado, seja da palavra ou da combinação de palavras e o uso, o qual depende de aspectos culturais. Esse conceito é de extrema importância, pois toda a produção dos discentes, ocorreu nessas dimensões.

O design instrucional e a metodologia utilizada

Inicialmente, optou-se pela padronização dos slides e da sequência de atividades abordadas em todas as aulas. Todos os slides, independente da aula, apresentavam uma mesma estrutura, ou seja, um título, pouco texto e pictogramas associados ao tipo de atividade.

Importa destacar que segundo a métrica da instituição, a metodologia adotada era a de aulas invertidas (*flipped class*), assim sendo, já havia sido disponibilizado aos discentes, um material de apoio e um roteiro de estudos da referente aula. No que se refere a sequência de atividades, todas as aulas iniciavam com uma breve explanação dos conteúdos abordados na aula anterior e exercícios de revisão desse assunto abordado. A apresentação dos objetivos e os assuntos a serem abordados na presente aula. A sequência de atividades era: (1) revisão do conteúdo abordado na aula anterior, havia um pictograma indicativo desse tipo de atividade. (2) Apresentação do conteúdo abordado, assim como na atividade anterior, havia um pictograma identificando a apresentação de um assunto novo. Importa ressaltar que após a apresentação de cada tópico, seguia-se (3) uma série de exercícios para a fixação do conteúdo recém apresentado. Exemplo: O assunto abordado era o tempo verbal, *present continuous*, após a apresentação da estrutura afirmativa, disponibilizavam-se exercícios

abordando somente a estrutura afirmativa, havia um pictograma específico para os exercícios. O mesmo procedimento era utilizado para as formas negativas e interrogativas e em todas as aulas subsequentes. (4) encerramento da aula dava-se com a prática dos novos conteúdos abordados, geralmente, por meio de um diálogo ou um texto contendo os inputs apresentados.

A principal dificuldade nas aulas de língua inglesa a distância

Considerando-se a primeira dimensão da língua, a forma (gramática), os alunos tiveram um resultado bastante satisfatório, principalmente, nos exercícios de preencher lacunas, entretanto, faz-se necessário observar que alguns alunos, alegam não entender o significado da estrutura, mas compreenderam a função gramatical. Na segunda dimensão, o significado, os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade, principalmente, quando há uma combinação de diversas palavras desconhecidas. A grande dificuldade, concentrou-se na terceira dimensão da língua, o uso, principalmente, quando se requer a leitura de enunciados de exercícios ou de pequenos textos. Esse estudo abordou exatamente a leitura em língua estrangeira, desde o seu conceito até as principais dificuldades apresentadas pelos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem. Antes da apresentação dos diversos conceitos obtidos sobre leitura, faz-se necessário um esclarecimento, levando-se em consideração que o objeto desse estudo é a leitura em língua inglesa realizada em ambientes virtuais em época de pandemia, dever-se-á, sempre que possível, analisá-lo pela ótica pedagógica, não esquecendo de considerá-lo como uma língua

estrangeira. A leitura desse estudo, por meio desse viés, facilitará imensamente a sua compreensão.

Inicialmente, importou atentar a duas perspectivas sobre a leitura em língua inglesa, a de Holden (2004) em “O Ensino da Língua Inglesa” com a de Kleiman (2010) em “Oficina de leitura – teoria e prática”. Holden caracterizou a leitura como uma atividade solitária, afirmou que a produção e a compreensão oral requerem um outro participante, a medida em que a leitura pode ser realizada sem a participação de qualquer outra pessoa.

(...) uma das habilidades mais ‘pessoais’ de um idioma. Na vida real, é frequentemente uma atividade solitária: podemos ler algo por prazer, ou para informação, mas fazemos essas atividades por razões próprias e pessoais. Como é uma atividade solitária, e também a mais ‘portátil’ das habilidades. Falar e ouvir requer uma outra pessoa; a escrita normalmente precisa de alguém para quem escrever. A leitura, contudo, pode ser feita sem a participação de qualquer outra pessoa. Então a habilidade para ler em inglês é uma das coisas mais úteis que os seus alunos podem aprender. É uma habilidade que podem levar para fora da sala de aula, para o resto da vida (HOLDEN, 2004, p.64).

Ao utilizar o adjetivo solitário, Holden construiu a imagem que o leitor se encontra isolado, esse sentimento de solidão pode ser exponencialmente maior em um ambiente virtual, já quem nem o livro físico está disponível. Importa ainda ressaltar que se desprende uma segunda problemática, ou seja, a leitura independe de uma relação texto-leitor?

Por outro lado, apoiada em Vygotsky, Kleiman afirmou que a aprendizagem é construída na interação de indivíduos cooperativos que têm um objetivo em comum. Considerando-se que o objetivo do leitor é entender

o texto, e o objetivo do autor do texto é torná-lo inteligível, identificou-se um objetivo em comum, a compreensão do texto. Pode-se então, inferir que a compreensão só se tornará efetiva, à medida em que se estabeleça uma relação entre o leitor e o texto.

(...) acreditamos, como Vygotsky e pedagogos neo-vygotskianos, que a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns. Como, no caso, trata-se de aprender a ler no sentido cabal da palavra (em que ler não é o equivalente a decifrar ou decodificar), a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão (KLEIMAN, 2010, p.10).

Kleiman identificou perfeitamente o problema da leitura. É justamente a carência da compreensão, que dificultou a apropriação do texto pelo leitor, já que na maioria das vezes, principalmente, em língua inglesa, ocorreu a decodificação em detrimento da compreensão. A fim de concluir esse estudo, identificou-se dois grupos de razões que poderiam explicar as dificuldades de leitura em ambientes virtuais de aprendizagem. O primeiro grupo relaciona-se às competências leitoras e o segundo ao comportamento dos alunos quando conectados. No que tange ao primeiro grupo “competências leitoras”, buscou-se o apoio de Thomas Farrell em sua publicação, *Planejamento de Atividades de Leitura para Aulas de Idiomas* (2003). Farrell apresentou duas considerações bastante oportunas: (1) a primeira segundo Anthony, Pearson e Raphael (1993, p. 284) “Leitura é o processo de construção de significado através da **interação dinâmica entre o conhecimento existente do leitor, a informação sugerida pela linguagem escrita, e o contexto da situação da leitura** (grifo nosso)” e a outra, segundo Aebersold e Field (1977, p. 15) os quais sugeriram que a “leitura é o que

acontece quando pessoas olham um texto e atribuem significado aos símbolos escritos naquele texto. **É a interação entre o texto e o leitor que cria significado** (grifo nosso)". Pode-se então afirmar, que **um texto só se torna compreensível, à medida em que vários acordos de sentidos entre o escrito e os conhecimentos contidos na memória do leitor forem efetuados. Muitas vezes, esses acordos não se concretizam devido ao pouco contato do leitor com a cultura da língua inglesa.**

Outra razão identificada, deve-se à influência da Gramática Gerativo Transformacional (GGT) de Chomsky. Muitas vezes, durante a vida acadêmica do aprendiz, as análises textuais, focaram os aspectos: fonológicos, morfológicos, sintáticos e posteriormente semânticos, entretanto, **sempre em nível frasal, assim sendo, essas análises dificilmente forneciam uma visão do texto como uma unidade de sentido.** Pode-se então afirmar, que a leitura como processo, ocorre quando há uma comunhão entre os conhecimentos contidos na memória do leitor, especialmente, **a cultura da língua estrangeira** e as informações do texto, isso equivale a dizer que conhecer o significado das palavras e entender frases isoladas, não resulta na compreensão do texto como um todo. No que tange especificamente ao AVA, questiona-se por que poucos leitores buscam auxílio na internet, já que estão conectados. Identificou-se que à medida em que estes estão conectados, abrem-se várias opções que podem distraí-los, principalmente, as redes sociais como Whatsapp e Instagram. Notou-se também o pouco conhecimento de fontes de pesquisas confiáveis, a maioria dos alunos tende a concentrar as suas pesquisas no Google Tradutor e na Wikipedia.

Considerações finais

Apresentar-se-a alguns fatores que podem ter comprometido a relação texto-leitor em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: (1) há uma certa carência de comprometimento na construção de conhecimento por parte dos aprendizes, o fator de corresponsabilidade na construção de conhecimento não é comum entre os alunos, pois o papel do aluno na aprendizagem tradicional é, simplesmente de absorver o conhecimento apresentado; (2) há uma acentuada falta de cobrança na vida acadêmica dos alunos, o que resulta em pouco hábito de estudo e conseqüentemente pouca autonomia; (3) há um certo preconceito com a educação à distância, muitos alunos consideram-na como uma educação de segunda linha; (4) há também pouca familiaridade com os ambientes e rotinas em plataformas de ensino e, finalmente, (5) em um país de dimensões continentais como o Brasil e, profundas desigualdades sociais, muitos alunos não têm condições básicas de acesso ao AVA. Em suma, esse estudo confirma a asserção de (COSTE, 2002, p. 21-22) ao verificar que o contato com textos em língua estrangeira provocam uma espécie de regressão nos modos de leitura, pois alguém que, em sua língua materna, tornou-se um leitor proficiente ou capaz de construir hipóteses sobre o sentido, encontra-se praticamente desamparado diante de uma página escrita em uma língua que ele domina pouco e regride para a segurança do linear do palavra por palavra.

Referências bibliográficas

- AEBERSOLD, Jo Ann; FIELD, Mary Lee. **From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.
- ALVES, Carina Maria Terra. **Propostas Metodológicas e Uso das Tecnologias em EAD.** Diretoria de Extensão e Pós-Graduação. Anhanguera, 2011.
- ANTHONY, Helene M.; PEARSON, P. David; RAPHAEL, Taffy E. **Reading Comprehension: a selected review.** New York: MacGraw-Hill, 1993.
- COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo. (Orgs.). **O texto leitura e escrita.** 3a. edição revisada. Campinas SP: Pontes Editores, 2002. p. 21-22.
- FARRELL, Thomas S. C. **Planejamento de Atividades de Leitura para Aulas de Idiomas.** São Paulo: SBS Editora, 2003.
- HOLDEN, Susan. **O Ensino da Língua Inglesa nos Dias Atuais.** São Paulo: SBS Editora, 2009.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura - teoria e prática.** Campinas SP: Pontes Editores, 2010.

ORGANIZADOR E AUTORES

Organizador

Valdir Lamim-Guedes

Biólogo e Mestre em Ecologia pela Universidade Federal de Ouro Preto. Especialista em Jornalismo Científico do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor)/UNICAMP, Design Instrucional para Web (UNIFEI) e Educação Ambiental (USP). Doutor em Educação (USP). Estagiário pós-doc no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Foi professor-visitante na Universidade Nacional de Timor-Leste (2012).

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3473994189361010>

Contato: lamimguedes@gmail.com

Autores

Alexandre Alves Moreira

Enfermeiro, Especialista em Qualidade em Saúde e Segurança do Paciente (FioCruz), Gestão Hospitalar (IPEMIG), Oncologia Pediátrica (FAVENI). Docente da disciplina de Sistematização da Assistência de Enfermagem- SAE, Saúde do Adulto I, Gestão de Suprimentos, Monitorização Hemodinâmica e Procedimentos de Alta Complexidade.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6496686206111365>

Contato: alexandrealves.prof01@gmail.com

Aline Aparecida Saldanha Rafante

Possui graduação em Farmácia (2014), mestrado em Ciências Farmacêuticas (2016) e doutorado em Ciências da Saúde (2020) pela Universidade Federal de São João del-Rei. Atualmente é professora adjunta no Centro Universitário Una (Faceb educação Ltda), unidade Bom Despacho-MG.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9270965620028417>

Contato: aline.rafante@prof.una.br

Daniel Manzoni de Almeida

Graduado em Ciências Biológicas, Filosofia e Letras. Mestre e Doutor em Ciências Biológicas. Pós-doc em Ensino de Biologia/Ciências. Docente nos cursos de graduação e no programa de mestrado profissional em Saúde Ambiental. Líder em pesquisa e inovação em ensino do Programa de Iniciação Científica e do Programa de Monitoria.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1643350252335747>

Contato: danielmanzoni@gmail.com

Davi Gustavo Sanches da Silva

Graduado em Ciências Biológicas. Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino e História as Ciências e Matemática (PEHCM-UFABC). É pesquisador no Grupo de estudos e Pesquisa em Ensino & Ciências (GEPECs) e no Núcleo de Gêneros e Sexualidades (NUGE), do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7996562972995434>

Contato: davi.sanches97@outlook.com

Dayana Cavalcanti de Souza

Bacharel em Administração de Empresas com Ênfase no Empreendedorismo pela UNINASSAU- (Centro Universitário Maurício de Nassau de Pernambuco), Especialista em Gestão de Projetos pela UNICESUMAR-PE, Pós-Graduada no MBA de Gestão de Pessoas pela UNINASSAU. Técnica em Administração geral de empresas, Técnica em Transações imobiliárias pelo SINDIMOVEIS-PE. Professora de empreendedorismo e ética no SINDIMOVEIS-PE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8822104580322184>

Diego Kenji de Almeida Marihama

Possui Graduação em Filosofia pela Arquidiocese de São Paulo, Graduação em Pedagogia pelo Instituto Cotemar, Especialização em Gestão Escolar na Escola de Gestores - UFMG, Mestrado em Ensino de Ciências pela UNIFEI. Atualmente é Doutorando em Educação na UNINI, fazendo parte da linha de pesquisa formação de professores. É Orientador Profissional na Fundação Bradesco - Itajubá, coordenador do Grupo de Pesquisa Interinstitucional “Formação de Professores” e membro do Grupo de Pesquisa UNINI.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8685829647191794>

Contato: diegomarhama21@gmail.com

Edilaine Isabel Ferreira Aquino

Mestrado Profissional em curso em Educação na Universidade de Taubaté. Especialista em Métodos e técnicas do Ensino pelo Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2018) e Arte Educação pelo Instituto Superior de Ensino da América Latina (2009), graduada em Educação Artística com habilitação em Música pela Faculdade Santa Cecília (2003), e em Bacharel em Música pela Faculdade Santa Cecília (2001). Pedagoga pela Faculdade de Educação e Ciências Gerencias de Sumaré (2012). Orientadora de Ensino de Arte - Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8282365949324913>

Contato: dilaarte7@gmail.com

Edson Luis Rezende Junior

Doutorando em Educação pela UNESP de Presidente Prudente, mestre em Educação pela mesma instituição, licenciado em Letras pela UNESP de Assis. Desenvolve pesquisa com o projeto de extensão Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), possui financiamento CAPES e é membro do grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior”.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8421460579362278>

Contato: edson.luis@unesp.br

Fabília de Castro Silva

Licenciada em Química pela Universidade Federal do Piauí (2012). Mestre em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí (2014) e doutora em Ciência e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal do Piauí (2019). Realizou estágio de doutorado-sanduiche pelo Programa CAPES/COFECUB (Capes como agência de fomento), no período de Maio/2018 a Abril/2019, no Laboratoire d'Archeologie Moleculaire et Structurale, na Université Pierre et Marie Curie - Sorbonne Université, Paris-França. Professora da UFPI no curso Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Tem experiência na área de Ensino de Química, modificação de superfícies, pigmentos, adsorção, origem da vida e materiais argilosos e biopolímeros.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3337475900846157>

Contato: fabriaciastro@ufpi.edu.br

Gabriela Rossi Ferreira

Enfermeira. Mestre em Ciências da Saúde (EPSC-BH). Especialista em Nefrologia (FCM-MG) e Oncologia (EPSC-BH). Docente do Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix. Coordenadora Curso Enfermagem Izabela Hendrix. Coordenadora de Cursos de Aperfeiçoamento em Enfermagem.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3070507936675260>

Contato: gabriela.ferreira7@izabelahendrix.metodista.br

Givandelson de Oliveira Aquino

Mestrando em Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté. Possui Especialização em Arte e Educação (FCE-2016), Docência do Ensino Superior (FCE-2016) Educação Musical (FCE-2017), Alfabetização e Letramento (INESP-2019) graduação em Pedagogia (FECGS-2012) e graduação em Educação Artística com habilitação artes cênicas (FASC-2004). Professor de arte efetivo SEDUC/SP e da SEC de São José dos Campos - SP.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6426567528545025>

Contato: givandelson@prof.educacao.sp.gov.br

Helena Lott Costa

Graduada em Biologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG em 2019. Foi bolsista de Iniciação Científica no Instituto René Rachou em Biologia Molecular e Imunologia. Atualmente leciona no Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário e Cursinho Pré Vestibular Comunitário.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7807023708126708>

Contato: helenalottc@gmail.com

Jaime Fernandes Neto

Mestrando em Psicologia pela UNESP de Assis e bacharel em psicologia pela mesma instituição. Desenvolve pesquisa com a temática de envelhecimento e intergeracionalidade. Além disso, possui interesse na área de educação.

Contato: jaime.fnetoo@gmail.com

Juliana Marcondes Bussolotti

Docente e Coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau). Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Rio Claro), Mestre em Ciências Ambientais (Unitau) e Graduada em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP).

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7048029511754621>

Contato: julianabussolotti@gmail.com

Luciano Cesar Ruocco

Mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul; pós-graduado em Metodologias e Gestão para a Educação a Distância pela UNIDERP; pós graduado em Língua Inglesa - Estudos Avançados pelo Centro Universitário Ibero-Americano; graduado em Letras Inglês. Docente nos cursos de pós-graduação na Universidade Nove de Julho.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2952855449669138>

Contato: l.ruocco@uol.com.br

Luis Gustavo Guimarães

Doutorando e Mestre em Educação pela FE - UNICAMP/SP. Especialista em Gestão Escolar e Graduado em Pedagogia – UNESP. Atuou no PQLP no Timor-Leste (2013/2014 - CAPES - MEC - MRE/Brasil). Atualmente está Coordenador Pedagógico na SMEd.

de Valinhos SP. Ministra oficinas de Collage e Cinema/Educação. Está diretor da Associação de Leitura do Brasil (ALB).

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2385011245749304>

Contato: luis_gustavogui@hotmail.com

Maira Mariano

Doutora e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista em Educação pela PUCRS. Pedagoga pela Faculdade Paulista São José. Docente da Universidade São Judas, atuando principalmente com os seguintes temas: Língua e Literatura, Linguística, Semiótica. Também atua como professora de Língua Portuguesa nas redes estadual e municipal de São Paulo.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8863897800978960>

Contato: maira_mariano@hotmail.com

Marcos Alberto Saldanha

Possui mestrado em Engenharia Elétrica (2018, CEFET-MG/UFSJ-MG), graduação em Engenharia Mecatrônica (2015, CEFET-MG) e curso técnico profissionalizante em Eletromecânica (2011, CEFET-MG). Atualmente é professor de Sistemas Digitais I e Tópicos Especiais em Engenharia de Computação na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, unidade Divinópolis).

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6151045269567753>

Contato: marcosalbertosaldanha1@yahoo.com.br

Marcos Alexandre Pereira de Alvarenga

Graduando em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nas modalidades de licenciatura e bacharelado.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7797502497681116>

Contato: marcosalvarenga19@hotmail.com

Maria Gerlândia de Oliveira Aquino

Bacharel em Filosofia e Ciências da Educação, pertencente à classe de graduação em Ciências da Educação e Formação, pela Universidade de Sassari, Sardenha, Itália (2014). Especialização em Ciências do ser humano. Universidade de Sassari, Sardenha, Itália (2016). Mestrado de Primeiro Nível em Competência e gestão interculturais - Comunicação, gestão de conflitos e mediação intercultural em espaços de empresas, educativo, social-sanitário, jurídico, mass média e para a língua italiana, pela Universidade de Verona, Itália (2018).

Mariana Aranha de Souza

Doutora e Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pedagoga pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Professora do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade - GEPI - PUC/SP.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>

Contato: profa.maaranha@gmail.com

Michael Santos Silva

Arte Educador, Artista Visual e recém Orientador de Escola Pedagógico. Mestrando no Programa Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau), Especialista em Ensino de Arte pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Futura, Licenciado em Artes Visuais pela Universidade do Vale do Paraíba (UniVap) e Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB).

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1637213270762508>.

Contato: michaelsjc.silva5@gmail.com

Pedro Roberto Jacobi

Sociólogo, Mestre em Planejamento Urbano, Doutor em Sociologia e Professor Titular Sênior do Programa de Pós- Graduação em Ciência Ambiental/Instituto de Energia e Ambiente (IEE/USP). Coordenador do Projeto Temático Fapesp Governança Ambiental da Macrometrópole Paulista face às Variabilidades Climáticas. Editor da revista Ambiente e Sociedade. Presidente do Conselho do ICLEI – Governos Locais pela Sustentabilidade – América do Sul.

Rafael de Araujo Arosa Monteiro

Doutorando e Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (PROCAM - USP). Especialista em Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Senac - São Paulo). Graduado em Gestão Ambiental pela Universidade de São Paulo. Membro da Secretaria Executiva Editorial da Revista Ambiente & Sociedade. Colaborador no Curso de Especialização Educação Ambiental e Transição para Sociedades Sustentáveis da Oca/ESALQ-USP. Facilita grupos de diálogo e realiza pesquisas sobre o tema, buscando desenvolver métodos de diálogo para estimular a compreensão e a conexão interpessoal, bem como o surgimento de ações colaborativas que fomentem a aprendizagem social.

Ranieri Alves dos Santos

Mestre em Tecnologias da Informação e Comunicação (UFSC), com especialização em Ensino de Ciências (IFSC), graduado em Sistemas de Informação (UNISUL) e com licenciatura em Educação Profissional (UNISUL). Trabalha com as linhas de pesquisa ligadas aos Sistemas Multimídia e Inteligência Artificial. Atua como professor de ensino superior na Faculdade SENAC de Criciúma.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3865409701113109>

Contato: ranieri@ranierisantos.com

Rodnei Pereira

Pedagogo e Doutor e Mestre em Educação: Psicologia da Educação. Atua como docente em cursos de Licenciatura e Psicologia, na Universidade Paulista e no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (Mestrado Profissional), na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), junto à linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9686240723754379>

Contato: rodnei.pereira@prof.uscs.edu.br

Rodrigo Toledo

Psicólogo Escolar, Doutor e Mestre em Educação. Atua como Supervisor de Estágio e Docente nas áreas da Psicologia Escolar na USCS e UNIP. Coordenador do Laboratório de Práticas Educativas e Comunitárias (LAPEC - USCS). É pesquisador do grupo Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social e sua expressão na escola e GECOMP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Comunidade e Políticas Públicas. Especializou-se nas temáticas de enfrentamento das desigualdades escolares e no atendimento da população LGBTQIA+.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9004370602463343>

Contato: rodrigo.toledo@prof.uscs.edu.br

Suely Moura Melo

Doutora em Biotecnologia (Programa de Pós- Graduação da Rede Nordeste de Biotecnologia - RENORBIO - UFPI), área de concentração Biotecnologia em Produtos Naturais , sub - área Química, possui graduação em Bacharelado em Química c/ Atribuições Tecnológicas pela Universidade Federal do Piauí (2008), graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Piauí (2009) e mestrado em Química pela Universidade Federal do Piauí (2012). Atualmente é professor tutor da Universidade Federal do Piauí.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3371668617378361>

Contato: suelymouramelo@yahoo.com.br

Thalyta Pereira Oliveira

Doutora em Biotecnologia (Programa de Pós- Graduação da Rede Nordeste de Biotecnologia - RENORBIO - UFPI), área de concentração Biotecnologia Industrial (2019), Mestra em Ciência dos Materiais pela Universidade Federal do Piauí (2015), Especialista em Docência do Ensino Superior (Faculdade-CET-2019) e Licenciada em Química pela Universidade Federal do Piauí (2012). Atualmente é professora de Química na Faculdade de Tecnologia do Piauí-Faculdade CET e integrante do Grupo Bioeletroquímica da UFPI. Atuou como Professora tutora da Universidade Federal do Piauí-CEAD/UFPI, de 2014 a 2016.

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3130166636875137>

Contato: thalyta.qui@gmail.com