

»»» **PANDEMIA**  
**E SUAS INTERFACES**  
**NO ENSINO**



**Fernanda Insfran**  
**Cristiana Callai**  
**Francisca Marli Rodrigues de Andrade**  
**Geórgia Regina Rodrigues Gomes**  
**Jean Carlos Miranda**  
(organizadores)

# PANDEMIA E SUAS INTERFACES NO ENSINO



**Fernanda Insfran**  
**Cristiana Callai**  
**Francisca Marli Rodrigues de Andrade**  
**Geórgia Regina Rodrigues Gomes**  
**Jean Carlos Miranda**  
(organizadores)

**PANDEMIA E SUAS INTERFACES NO ENSINO**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Fernanda Insfran; Cristiana Callai; Francisca Marli Rodrigues de Andrade; Geórgia Regina Rodrigues Gomes; Jean Carlos Miranda [Orgs.]**

**Pandemia e suas interfaces no ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 380p.

**ISBN: 978-65-5869- 128-0 [Digital]**

1. Ações pedagógicas. 2. Ensino. 3. Educação básica. 4. Pandemia. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Petricor Design

**Desings:** Isis Silvestre de Jesus e Yuri Marx Silva Milagres

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	<b>11</b>
<b>De cómo la pandemia pone de manifiesto la precariedad</b> Gisela Untoiglich	
<b>Apresentação</b>	<b>17</b>
<b>EIXO I - Educação Básica</b>	<b>27</b>
<b>EDUCAÇÃO E PANDEMIA: PERSPECTIVAS E IMPACTOS DO ANO DE 2020</b>	<b>29</b>
Caroline Ferreira Teles Penna Mariane Conceição Gomes da Silva	
<b>AÇÕES PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: UM ESTUDO COOPERATIVO COM PERSPECTIVAS PARA O FUTURO</b>	<b>39</b>
Vitória da Silva Farias Vívian Tamires Santana Melo Marcos Estevão Soares Júnior	
<b>UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA</b>	<b>53</b>
Aline Rosa Valente Vieira Cristiana Callai	
<b>DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO DE PANDEMIA</b>	<b>65</b>
Brígida Navarro Sanches da Silva Joseane de Souza	

<b>O EFEITO DO ISOLAMENTO SOCIAL NA SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</b> Bruna Brandão Velasques	81
<b>PANDEMIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: PENSAMENTOS SOBRE A ESCOLA DE HOJE</b> Matheus Carvalho do Nascimento Geórgia Santana da Silva Mansur Geórgia Regina Rodrigues Gomes	95
<b>AULAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE)PENSAR O CURRÍCULO</b> Ana Luisa Barros Cunha Ana Isabel Ferreira de Magalhães Cristiana Callai	109
<b>ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES AUTORITÁRIAS E FALTA DE AUTONOMIA DOCENTE EM QUESTÃO</b> Gleiciene Gomes de Araujo Fernanda Insfran	121
<b>ENSINO REMOTO E AS AÇÕES DO SETOR DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA DO COLÉGIO PEDRO II – TIJUCA I</b> Marina Ribeiro Oliveira Karina Siciliano Oliva Saraiva	133
<b>O REINVENTAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19)</b> Mônica de Souza Motta Adriana Cabral Pereira de Araujo	145

<b>CAMINHOS PARA O ENSINO DE LIBRAS NA PANDEMIA: A SALA DE RECURSOS PRESENTE NO TERRITÓRIO</b>	<b>157</b>
Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic Thamyres Bandoli Tavares Vargas Valeria Nazareth de Oliveira Godoi	
<b>DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19</b>	<b>167</b>
Roberto da Silva Santos Carlos Soares Barbosa	
<b>ADOCIMENTO E MEDICALIZAÇÃO DE PROFESSORES DO NOROESTE FLUMINENSE ANTES E DURANTE A PANDEMIA COVID-19</b>	<b>183</b>
Thalles Azevedo Ladeira Paulo Afonso do Prado Fernanda Insfran	
<b>EIXO II - Educação Superior</b>	<b>197</b>
<b>PANDEMIA E A INVISIBILIDADE DOS CORPOS INCONFORMES</b>	<b>199</b>
Alexandre Trzan-Ávila	
<b>O ESTÁGIO NA SAÚDE MENTAL DO CURSO DE PSICOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ – BRASIL</b>	<b>211</b>
Allan de Aguiar Almeida Renata Domingues Gonçalves Caveari de Sousa	
<b>ESTÁGIO EM PSICOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DE UMA APOSTA À PROPOSTA NACIONAL</b>	<b>227</b>
Marcello Furst de Freitas Accetta Agnes Cristina da Silva Pala	



<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ERA DA PANDEMIA COVID-19: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NAS UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS</b>	<b>241</b>
Francisca Marli Rodrigues de Andrade Letícia Pereira Mendes Nogueira Lucas do Couto Neves	
<b>NOTAS PARA PENSAR A CRISE, A SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA</b>	<b>259</b>
Maristela Barenco Corrêa de Mello	
<b>EIXO III – Educação além dos muros</b>	<b>271</b>
<b>AÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO COM GESTORES ESCOLARES EM TEMPOS DE COVID-19</b>	<b>273</b>
Tarcísio Mendel Almeida Arildo dos Santos Amaral Erilza Faria Ribeiro	
<b>A CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PROBLEMATIZAÇÃO DE UMA AUSÊNCIA</b>	<b>289</b>
Maria Goretti Andrade Rodrigues Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic Tarcísio Mendel Almeida	
<b>CORONAVÍRUS NO DESCOMPASSO MUSICAL: SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE</b>	<b>301</b>
João Carlos das Silva Midian Ramos Gonçalves da Silva	

- POR UMA FORMAÇÃO INVENTIVA NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NA ATENÇÃO PSICOSSOCIAL** 311  
Tânia Fernandes Ferreira  
Allan de Aguiar Almeida  
Maria Goretti Andrade Rodrigues
- “TEM MEDO DO QUÊ? ENFRENTA!” E “VAMOS TOCAR A VIDA”: A BARBÁRIE POLÍTICA EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO** 325  
Thalles Azevedo Ladeira  
Daniela Abreu Leal  
Iury Fagundes da Silva
- COLETIVO DE LEITURAS E INVESTIGAÇÕES EM PEDAGOGIA SOCIAL EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS** 341  
Marcio Bernardino Sirino  
Patricia Flavia Mota
- BRANQUITUDE E PANDEMIA. VIRTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PARA QUEM E EM QUAIS CONDIÇÕES?** 353  
Ariel Basílio da Silva de Marco Cruz  
Sharon Varjão Will
- “INVASÃO DE PRIVACIDADE”: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NA SAÚDE EMOCIONAL DE PROFESSORAS EM SÃO LUÍS-MA** 369  
Fabíola Campelo Pires  
Yngrid Nascimento Moreira



## **Prefacio**

### **De cómo la pandemia pone de manifiesto la precariedad**

Dra. Gisela Untoiglich<sup>1</sup>

En un comienzo me gustaría agradecer la invitación a pensar junto a uds la Pandemia y sus interfaces en la enseñanza en un contexto como el que se vive en Brasil de arrasamiento de las personas, sobre todo de las personas más vulnerables.

En marzo de 2020 las escuelas cerraron sus puertas de la presencialidad para abrir las ventanas de la conectividad de los modos que fueran posibles en un marco de emergencia sanitaria. La cuestión que se planteó fue cómo organizar aulas remotas en este contexto en el cual muchísimos estudiantes, pero también muchos profesores no tenían dispositivos móviles y/o datos suficientes para poder estar conectados todo el tiempo que esta situación lo requería. Se puso de manifiesto la enorme brecha digital, la tremenda desigualdad que asola a nuestros países. ¿Cómo sostener los aprendizajes en ambientes que ya eran precarios?

La pandemia es un acontecimiento sin precedentes en la vida de todos, es decir tanto profesores como estudiantes quedamos atravesados por esta situación tan compleja y tan difícil de sostener para todos. Sin embargo, no a todos nos afecta por igual, aquellos que tenemos casas en las cuales poder quedarnos, aquellos que tenemos garantizados trabajo, conectividad, alimento, no estamos en igualdad de condiciones que aquellos que no lo tienen, por lo tanto el nivel de vulnerabilidad será completamente diferente

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia. Co-diretora do Programa de Atualização Problemáticas Clínicas Atuais na Infância: Intervenções no Campo Clínico e Educacional, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Buenos Aires.

según los recursos materiales y simbólicos de los que se dispongan y fundamentalmente las redes de sostén que se tengan.

Pandemia significa etimológicamente aquello que afecta a todas las personas y hoy más que nunca vemos en el planeta que no existen acciones exclusivamente individuales, cada acción, de algún modo, repercute sobre todos nosotros como humanos que vivimos en comunidad y en vínculo directo con la naturaleza. Algunos investigadores hablan de “Sindemia” (Horton, 2020), haciendo referencia a un concepto acuñado por M. Singer en los noventa, que revela cómo se producen las interacciones biológicas y sociales por las cuales algunas enfermedades interactúan con otras enfermedades no transmisibles en un contexto social y ambiental marcado por la inequidad y la desigualdad social. Las enfermedades como la diabetes y la obesidad son más comunes en personas de bajos recursos. No se trata solo de una comorbilidad, sino de condiciones sociales que hacen que todo empeore y que muchas veces podrían ser evitables. Sería necesario entonces cambiar de estrategia y replantearnos las condiciones sociales que hacen que algunos grupos sean más vulnerables que otros, para poder pensar en el largo plazo y replantear nuestras luchas.

Nos encontramos con países donde predomina el “Neoviralismo” (Nancy, J.L., 2020), se trata de una transcripción en términos de salud del neoliberalismo económico y social, que deja a cuenta de cada uno, quién se salva y quién muere. Una nueva modalidad del “neodarwinismo” en el campo de la salud que limpia a los descartables (pobres, viejos, personas con discapacidad, en definitiva, todos aquellos que no son productivos para el sistema). Necropolítica (Mbembe, A. 2006) que dicta qué vidas valen la pena ser lloradas y cuáles no valen siquiera para entrar en una estadística, es decir, vidas que no cuentan. Toda biopolítica se convierte en necropolítica cuando los regímenes de desigualdad determinan qué cuerpos serán sometidos al riesgo de morir y cuáles serán cuidados con todos los recursos disponibles. Este contexto cronifica la precariedad. Tenemos que producir inquietud y no acostumbrarnos a la muerte, que nunca acecha del mismo modo a todos los sujetos. Si

bien el virus puede llegar a cualquier persona, sabemos que encuentra en la desigualdad social las condiciones para abatir a ciertas poblaciones con mucha más virulencia.

Precisamos poner en tensión el concepto de normalidad como constructo histórico-político- económico-social. No se trata de volver a la normalidad, porque esa “normalidad” deja a millones invisibilizados, afuera de un sistema que no tiene ni el lugar, ni la voluntad de albergar a todos y a todas.

Necesitamos instalar como concepto central “el cuidado”, para construir una pedagogía del cuidado, que pasa necesariamente por entender el cuidado como política, como ética, como red de sostén en el que cuidamos de nosotros y de los otros, así como los otros velan por nosotros. Tenemos que pensar la dimensión ética de responsabilidad con cada sujeto para la construcción de un mundo común.

Es preciso armar espacios de conversación abierta, plural, colectiva, entre profesores, estudiantes, padres para poder construir un mundo donde la convivialidad sea posible.

En tiempos donde las políticas de inclusión retroceden y se considera que es posible incluir dejando a los estudiantes fuera de la vida común, es cuando más que nunca tenemos que tejer redes de sostén, de pensar juntos y de resistir. Porque la escuela es un lugar de resistencia y como dice Silvia Bleichmar (2007) también tiene que ser un lugar no tan solo para aprender los requisitos de supervivencia, sino un espacio de recuperación de sueños.

Habitar la inclusión es politizarla, cuestionarla, es ir haciendo la inclusión que es hacer escuela, porque las escuelas todas ellas, o son inclusivas, o no son escuelas. Incluir no es apenas dejar entrar, es generar las estrategias y otorgar los presupuestos para que esto sea posible, es crear las condiciones para que la experiencia de aprender juntos sea posible.

Es cierto que vamos recorriendo el camino a medida que lo caminamos, pero eso no puede estar sujeto a la buena voluntad de un profesor o un director, es necesario que sean políticas de Estado que perduren y vayan más allá de la voluntad de cada uno. Es solo entrelazándonos entre todos enmarcados en una perspectiva de

derechos, que eso será posible. Será preciso ir a buscar a aquellos que se nos perdieron en el camino, en un fuerte trabajo interdisciplinario que muchas veces tendrá que ser indisciplinado, prácticas desobedientes que se rebelan contra las exclusiones cotidianas.

Necesitamos inventar espacios de encuentro con nuestros estudiantes, entre nosotros, con las familias, espacios de diálogos y de juegos. Marcas subjetivas de un tiempo inesperado que tendremos que transitar juntos. ¿Cómo hacemos para sostener a los que sostienen?

Es preciso estar disponibles para escuchar, alojar, ofrecer miradas sensibles que potencien los buenos encuentros y amplíen los posibles. Construir nuevas territorialidades en las que predominen la confianza, la ternura, sostenidos en vínculos alojadores.

No puedo finalizar este escrito sobre ensino sin traer las palabras de P. Freire

“Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos”. (Freire; 2000: 54)

Buenos Aires, Octubre, 2020.

## **Bibliografía**

Bleichmar, S. (2007) *Violencia social, violencia escolar*. Noveduc, Buenos Aires.

Freire, P. (2000) *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

Horton (2020) *Offline: COVID-19 is not a pandemic*. The Lancet VOLUME 396, ISSUE 10255, P874, SEPTEMBER 26, 2020.

Disponible en <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2820%2932000-6>.

Mbembe, A. (2006) Necropolítica disponible en <https://aphuuruguay.files.wordpress.com/2014/08/achille-mbembe-necropolitica-seguido-de-sobre-el-gobierno-privado-indirecto.pdf>

Nancy, J.L., (2020) Neoviralismo. Disponible en <https://ficcionalarazon.org/2020/05/20/jean-luc-nancy-neoviralismo/>





## Apresentação

Acreditamos que a intensidade e a singularidade do momento que estamos vivendo necessita de reflexões profundas. Mais do que nunca precisamos (re)pensar a educação! Fazemos parte de um programa de pós-graduação do interior do Estado do Rio de Janeiro, no Noroeste Fluminense, na região mais carente do estado e trabalhamos incansavelmente para mostrar a potência que só a educação pública, de qualidade, apartada de interesses econômicos e socialmente referenciada é capaz de oferecer: pluralidade e inclusão.

Viver a universidade pública é possibilitar o encontro com todos e todas, alunos de graduação, pós-graduação, professores/as doutores/as e pós-doutores/as, filhos/as de analfabetos, domésticas, pedreiros, negros, LGBTI+ e todas as minorias que adentram a universidade. Defendemos que a pós-graduação precisa ser acessível, precisa se abrir à diversidade e estabelecer políticas de cotas para as minorias historicamente oprimidas.

Para isso, convidamos a todos e todas para a leitura do nosso livro, que reúne os artigos apresentados no I Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, com uma construção coletiva de percursos, trajetórias e linhas de fuga que permitem (re)construir e (re)descobrir a educação nos novos tempos.

O nosso livro está estruturado em três eixos temáticos que propõem o diálogo sobre a atual conjuntura educacional, imposta pela Pandemia Covid-19: I - Educação Básica, II - Educação Superior e III – Educação além dos muros. Com esses eixos pretendemos (re)construir reflexões voltadas aos processos educativos escolares que, mais do que nunca, se desprenderam das salas de aula físicas e adentraram os lares no contexto nacional e internacional. Igualmente, desejamos ampliar os espaços de debates sobre as redes educativas plurais que se constituem fora

dos espaços escolarizados, diante dos desafios apresentados pelo distanciamento social.

A partir dessas propostas, o livro tem como horizonte a construção de um espaço de produção e comunicação científica, no qual profissionais e estudantes de diferentes áreas possam compartilhar suas percepções e compreensões da Educação e do Ensino, atravessadas pela Pandemia Covid-19. Desse modo, almejamos não apenas denunciar os cenários brutais das violências estruturais, da precarização do trabalho e das desigualdades – sociais, raciais, gêneros e espécies. Mas, também, (re)pensar outras formas organizativas da Educação e do Ensino em sentido à transformação social, uma vez que a Pandemia Covid-19 coloca em questionamento todo um modelo de organização social, econômica, política e ambiental, nas suas múltiplas interfaces humanas e sociais.

Na composição do eixo I - Educação Básica, encontramos 'Educação e pandemia: perspectivas e impactos do ano de 2020', que analisa a atual estrutura e mudanças no campo da educação, ocasionadas pela pandemia de Coronavírus, partindo da hipótese de que a pandemia do ano de 2020, expos e aprofundou diversas questões já existentes no sistema de educação brasileiro, o artigo dialogará com relatos de profissionais da educação, responsáveis e alunos de todas as esferas de educação do país, de Caroline Ferreira Teles Penna e Mariane Conceição Gomes da Silva. 'Ações pedagógicas em contexto de pandemia: um estudo cooperativo com perspectivas para o futuro' tem como objetivo compreender os desafios vivenciados pela comunidade escolar em relação às práticas adotadas com o intuito de possibilitar a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem, atentando para o papel do professor nesse cenário, de Vitória da Silva Farias, Vívian Tamires Santana Melo e Marcos Estevão Soares Júnior. 'Uma experiência de leitura e alfabetização em tempos de pandemia' partilha a narrativa de uma avó que assume o processo de alfabetização da neta e problematiza a alfabetização no ensino remoto, com aulas gravadas para serem acessadas em plataformas virtuais, de Aline Rosa

Valente Vieira e Cristiana Callai. 'Direito à Educação Básica: acesso e permanência do aluno na escola pública em tempo de pandemia', analisa o acesso e permanência dos alunos da educação básica em uma escola pública no município de Itaperuna/RJ, ao aderir à plataforma digital das aulas remotas durante o período de pandemia causado pelo covid-19, na perspectiva compreender os desafios e as estratégias utilizadas pela escola, bem como verificar a opinião dos responsáveis pelos alunos sobre a situação escolar em relação ao seu empenho e motivação, de Brígida Navarro Sanches da Silva e Joseane de Souza. 'O efeito do isolamento social na saúde mental de crianças: desafios para a Educação Básica', investiga como a saúde mental das crianças é afetada pelo isolamento social. Busca discutir sobre como a pandemia afetou a parentalidade e, conseqüentemente, a saúde mental das crianças; e como as crianças tem se mostrado vulneráveis em relação a saúde mental durante a pandemia, de Bruna Brandão Velasques. 'Pandemia, tecnologias digitais e educação: pensamentos sobre a escola de hoje', discute o então denominado "Ensino Remoto Emergencial", que trouxe para o cenário da educação novos debates e reflexões, mediante esta realidade aconteceu o I Webinário do GPINFEE (2020), vinculado a UFF/INFES - com o objetivo de discutir as possibilidades e desafios do Ensino Remoto Emergencial pelas escolas na atualidade, bem como delinear uma nova perspectiva de organização para os modelos de ensino e de aprendizagem, de Matheus Carvalho do Nascimento, Geórgia Santana da Silva Mansur e Geórgia Regina Rodrigues Gomes. 'Aulas remotas na Educação Infantil: (re)pensar o currículo' busca problematizar o currículo da Educação Infantil, com ênfase nas aulas remotas. Destaca que os documentos legais, bem como, o projeto político pedagógico que se apresenta como a identidade da escola, referenciando as concepções que atravessam a organização do trabalho pedagógico não foram (re)vistos. Indaga se é possível 'adaptar' o currículo sem um olhar crítico dos limites e possibilidades das aulas remotas, de Ana Luisa Barros Cunha, Ana Isabel Ferreira de Magalhães e Cristiana Callai. 'Ensino remoto na Educação Infantil: relações autoritárias e falta de autonomia

docente em questão', busca compreender como as professoras têm vivenciado este momento turbulento e delicado e se existem pressões para o retorno presencial precoce das aulas. Destacam a intensificação do caráter excludente da educação, através das escolhas feitas pela Secretaria de Educação, que ignora as necessidades da comunidade escolar e impõe inapropriadamente o ensino remoto para crianças pré-escolares, de Gleiciene Gomes de Araujo e Fernanda Insfran. 'Ensino remoto e as ações do setor de orientação educacional e pedagógica do colégio Pedro II – TIJUCA I', se propõe a descrever o contexto em que se insere o Colégio Pedro II, reunir alguns documentos oficiais da instituição sobre as atividades remotas, sintetizar quais foram as atividades propostas no período de isolamento social pelos profissionais do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica do Colégio Pedro II (SOEP), *campus* Tijuca I, bem como descrever em quais princípios pedagógicos, éticos e políticos tais atividades foram fundamentadas, por Marina Ribeiro Oliveira e Karina Siciliano Oliva Saraiva. 'O reinventar da prática pedagógica da Educação Básica em tempos de pandemia (COVID-19)', busca compreender a interlocução do papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia no país (BOSCHETTI, 2009), bem como fazer alguns apontamentos no campo das políticas públicas educacionais, que nos direcionem ao enfrentamento das desigualdades sociais, na perspectiva de promover a equidade, e que possam contribuir para minimizar os profundos impactos no contexto escolar, produzidos pela pandemia, por Mônica de Souza Motta e Adriana Cabral Pereira de Araujo. 'Caminhos para o ensino de libras na pandemia: a sala de recursos presente no território' busca dar visibilidade a outras estratégias possíveis no ensino de Libras e da sala de recursos multifuncionais, que anunciam movimentos desmedicalizantes na escola. A partir do relato de experiência de uma professora e intérprete de Libras, tecemos a cartografia de um percurso educacional possível e potente, frente às restrições de contato impostas pelo alastramento da pandemia, por Rafaela do Carmo

Pacheco Nacinovic, Thamyres Bandoli Tavares Vargas e Valeria Nazareth de Oliveira Godoi. 'Desafios da Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia covid-19', procura refletir sobre os impactos causados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal do Rio de Janeiro, pela pandemia Covid-19. Com o fechamento das escolas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) autorizou a realização de atividades escolares em regime domiciliar, por meio de aplicativos, plataformas e demais recursos digitais. Neste novo contexto, a EJA se viu diante de mais um desafio, face as especificidades de seu público: jovens, adultos e idosos, com pouca relação com a tecnologia, com baixo acesso à *internet*, muitos dos quais trabalhadores, que se viram obrigados a procurar novas estratégias de produção da existência, por Roberto da Silva Santos e Carlos Soares Barbosa. 'Adoecimento e medicalização de professores do Noroeste Fluminense antes e durante a pandemia COVID-19', visa trazer uma reflexão acerca do adoecimento e medicalização, baseado em uma análise comparativa de dois momentos distintos: antes e durante a pandemia do Covid-19 no Brasil, Thalles Azevedo Ladeira, Paulo Afonso do Prado e Fernanda Insfran.

Nas discussões do eixo II - Educação Superior, encontramos 'Pandemia e a invisibilidade dos corpos inconformes', que busca explicitar como os corpos inconformes, ou seja, corpos que fogem à cisheterossexualidade-branca, se encontram ainda mais invisibilizados e violentados no processo de ensino remoto decorrente da pandemia do novo Coronavírus, de Alexandre Trzan-Ávila. 'O estágio na saúde mental do curso de psicologia em tempos de pandemia em Santo Antônio de Pádua – RJ – Brasil', traz a experiência da docência em Cursos de Psicologia de instituições privadas nesses tempos de pandemia, em que atravessados pelo impacto do estágio em Centros de Atenção Psicossocial, Ambulatório de Saúde Mental e Serviço Residencial Terapêutico, graduandos e graduandas se veem na linha de frente e se deparam com toda a importância de uma Rede de Atenção Psicossocial na luta contra os impactos da COVID-19 na vida das pessoas em

sofrimento psíquico’, de Allan de Aguiar Almeida e Renata Domingues Gonçalves Caveari de Sousa. ‘Estágio em psicologia em tempos de pandemia: de uma aposta à proposta nacional’, aborda a proposta de estágio em Psicologia de forma remota, desenvolvida ao longo do primeiro semestre do ano de 2020, em uma universidade da cidade do Rio de Janeiro, por conta da pandemia de COVID-19. Com base nos registros das reuniões desenvolvidas com corpo docente e gestão, dos documentos oficiais publicados pelas instâncias orientadoras e governamentais, expomos reflexões e tensões ético-políticas no contexto inicial da pandemia e suas interfaces com o ensino através da construção da proposta de estágio remoto, pensando em outros fazeres do profissional psi, por Marcello Furst de Freitas Accetta e Agnes Cristina da Silva Pala. ‘Educação do campo na era da pandemia COVID-19: desafios do ensino remoto nas Universidades e Institutos Federais’, destaca que, no Brasil, os impactos da Pandemia Covid-19 revelam as desigualdades históricas nas suas múltiplas dimensões e expõem, principalmente, os níveis de vulnerabilização dos direitos fundamentais das populações do campo, inclusive do direito à educação. A pesquisa tem como objetivo conhecer quais instituições federais que ofertam Licenciaturas em Educação do Campo aprovaram calendários acadêmicos emergenciais para, então, identificar as políticas de inclusão digital que estão sendo implementadas, por Francisca Marli Rodrigues de Andrade, Letícia Pereira Mendes Nogueira e Lucas do Couto Neves. ‘Notas para pensar a crise, a subjetividade e a educação em tempos de pandemia’, é escrito em platôs, pretende trazer um conjunto de reflexões filosófico-existenciais sobre a potência de uma Educação em tempos de crise e suspensão. Seu contexto é o de uma emergência de saúde pública, de contornos planetários e pandêmicos, em Março de 2020, a partir da notificação do aparecimento de um surto de pneumonia viral, na Cidade de Wuhan (China), identificado como um novo tipo de coronavírus, nomeado pela Organização Mundial da Saúde, como COVID-19, por Maristela Barenco.

No eixo III - Educação além dos muros, reunimos reflexões sobre 'Ação de Extensão Universitária na formação em serviço com gestores escolares em tempos de Covid-19', que faz emergir as contradições do cotidiano escolar no que tange à inclusão de crianças e adolescentes com deficiências e outras vulnerabilidades, de Tarcísio Mendel Almeida, Arildo dos Santos Amaral e Erilza Faria Ribeiro. 'A criança autista na escola em tempos de pandemia: a problematização de uma ausência', que discute a sala de recursos da escola regular como o lócus restrito da criança dita com autismo, situação agravada no contexto da pandemia de COVID-19, de Maria Goretti Andrade Rodrigues, Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic e Tarcísio Mendel Almeida. 'Coronavírus no descompasso musical: seus efeitos na educação da Baixada Fluminense', traz à reflexão o contexto atual em que a COVID-19 vem interferir nas atividades musicais enquanto ação cultural e profissional, destacando experiências decorrentes em estabelecimentos de ensino formais e não formais e como esta prática musical coletiva tem levado jovens focados na carreira artística a se "reinventarem", estes que residem em áreas de periferias urbanas do Rio de Janeiro, por João Carlos das Silva e Midian Ramos Gonçalves da Silva. 'Por uma formação inventiva na proposta de educação permanente em saúde na atenção psicossocial' discute sobre duas pesquisas em andamento que atravessam a ação de extensão da Universidade como apoio em reuniões virtuais através do *Google Meet* com as equipes dos CAPS de Miracema e Santo Antônio de Pádua, municípios do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, em tempos de pandemia do COVID-19. Apresenta a função apoio na Saúde como um dispositivo dinamizador de uma formação inventiva, com a ampliação da extensão dialógica como proposta metodológica, ética e política, por Tânia Fernandes Ferreira, Allan de Aguiar Almeida e Maria Goretti Andrade Rodrigues. "'Tem medo do quê? Enfrenta!'" E "Vamos tocar a vida": a barbárie política em tempos de crise sanitária e os reflexos na educação', tem como objetivo investigar o modo com o qual Governo Bolsonaro tem se posicionado de forma



negacionista perante a pandemia e como essa postura reflete no acentuamento da crise sanitária e social, promovendo consequências diretas na educação, por Thalles Azevedo Ladeira, Daniela Abreu Leal e Iury Fagundes da Silva. 'Coletivo de leituras e investigações em pedagogia social em tempos de coronavírus', tem por objetivo socializar o recorte de um dossiê composto por reflexões sintetizadas sobre as seguintes temáticas: contação de histórias; diversidade; religiosidades; inclusão; atendimentos psicopedagógicos; salas de recursos; psicologia social; educação para a paz; formação dos educadores sociais; gestão de espaços socioeducativos e processos curriculares ressignificados – à luz do campo, em construção, da Pedagogia Social, em tempos de afastamento social impostos pelo avançar da COVID-19, de Marcio Bernardino Sirino e Patricia Flavia Mota. 'Branquitude e pandemia. Virtualização da educação: para quem e em quais condições?' considera a branquitude estruturadora das relações raciais e sociais, tendo produzido o racismo e perpetuando-se de forma a manter os privilégios materiais (acesso a melhores cargos no mercado de trabalho, moradias, educação e direitos de um modo geral) e simbólicos (representatividade, padrão de beleza, referencial acadêmico, entre outros que passam despercebidos na sociedade racista), de Ariel Basílio da Silva de Marco Cruz, Sharon Varjão Will. "Invasão de privacidade": impactos do ensino remoto na saúde emocional de professoras em SÃO LUÍS-MA', discorre sobre a pertinência de trabalhar a saúde emocional em conjunto com o processo de ensino-aprendizagem remoto no contexto da pandemia, e das adaptações necessárias para seguir com as rotinas de trabalho e estudo. Ele pondera processos pelos quais as professoras de uma escola em São Luís do Maranhão passaram para se adaptar ao ensino remoto e a gerenciar a carga emocional que todo o contexto de mudança causa, de Fabíola Campelo Pires e Yngrid Nascimento Moreira.

Para finalizar, gostaríamos de agradecer a partilha de saberes e fazeres que ampliaram as discussões sobre a pandemia e suas interfaces o ensino, em nosso I Encontro Internacional do Programa

de pós-Graduação em Ensino (1º EIPPGEEn) da Universidade Federal Fluminense/UFF. Mostramos, com esse encontro, que a pós-graduação é o lugar da literatura, da arte, dos movimentos sociais (Viva o MST!), da educação do campo, do chão de escola, da empatia, da espiritualidade, da ecologia, do investimento em práticas em saúde mental, de processos inclusivos em educação, da despatologização da vida, das mulheres, mães e avós, da pesquisa narrativa, da valorização dos regionalismos, da cultura/ história/ fauna/ flora/ geologia local, do software livre, do PDF de livre compartilhamento! Não se pode taxar (ainda mais) o livro, não se pode impedir o acesso ao conhecimento produzido por e para todas e todos!

A pós-graduação, após esse encontro, se estabelece como espaço de luta e resistência contra o desmonte da educação. Vida longa à universidade no interior!

Fernanda Insfran,  
Cristiana Callai,  
Francisca Marli Rodrigues de Andrade,  
Geórgia Rodrigues Gomes,  
Jean Carlos Miranda.  
Santo Antônio de Pádua, 30 de setembro de 2020.



# **EIXO I**

## **Educação Básica**



# EDUCAÇÃO E PANDEMIA: PERSPECTIVAS E IMPACTOS DO ANO DE 2020

Caroline Ferreira Teles Penna<sup>1</sup>  
Mariane Tamires Santana Melo<sup>2</sup>

## Introdução

O objetivo deste trabalho é relatar as medidas que vêm sendo adotadas na educação, durante o período de pandemia de Cononavírus, originado de uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do Coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China (Ministério da Saúde, 2020) e se alastrou pelo mundo no ano de 2020, causando múltiplos impactos em todos os setores. Visando a continuação da educação brasileira em regime domiciliar, busca-se identificar quais são os impactos do emprego desta prática na educação, os problemas apontados por profissionais, alunos e responsáveis e apresentar o cenário de uma educação que vem se reconstruindo, constantemente, para comportar as necessidades dos indivíduos.

Este trabalho se caracteriza por um levantamento bibliográfico, em que buscamos autores como Vera Candau, para detalhar nossos ideais a respeito da Inclusão-Exclusão no campo da educação, buscamos ainda Carl Rogers para afirmarmos a importância de uma aprendizagem significativa para os alunos, ademais se realizou para este estudo um questionário no qual houveram 29 participantes. Neste questionário foram apontados os prós e contras do ensino domiciliar, as necessidades e queixas dos

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mconceicao032@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), caroline1234522@hotmail.com.

indivíduos, além de sugestões para melhorias desta prática visando um menor impacto na aprendizagem.

Segundo o relatório do Banco Mundial, com o fechamento das escolas na pandemia, cerca de 1,5 bilhão de estudantes ficaram sem aulas presenciais em 160 países. Portanto o presente artigo implicará em três níveis que embasam o uso das tecnologias aplicado a educação, são eles: a) a conexão de uma tecnologia desleal, sendo evidenciado este ponto a falta de acesso de alunos em situação de vulnerabilidade econômica e social; b) a adoção do sistema de aulas online, além de suas consequências e diferentes perspectivas e por fim, c) papel social do professor, em que consiste na interferência deste profissional na realidade de seus educandos, elaborando e criando meios para que os mesmos consigam se manter ativos ao processo educacional.

## **Material e Método**

O trabalho apresentado é um estudo para a realização de uma pesquisa para compreender a educação brasileira, com ênfase no estado do Rio de Janeiro em meio à crise do Covid-19. Este estudo baseou-se em uma estratégia qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório por meio de um questionário online. Que consiste de um modelo descritivo. Uma vez que, fizemos uma análise de dados múltiplos, que tiveram como objetivo compreender a problemática de acordo com a experiência dos participantes. Para tais fundamentos optamos por utilizar um questionário com entrevista online e contabilizou participantes de várias modalidades de ensino. Para tal, foram elaboradas questões abertas, onde os participantes pudessem ter total propriedade para responder e desenvolver com as suas próprias palavras, de forma que todos fossem incluídos, e não houvesse divergências em relação à faixa etária ou nível acadêmico. Portanto, essas ferramentas foram utilizadas para guiar o estudo, e ao mesmo tempo impulsionar o alcance de um maior número de indivíduos. No presente momento, o questionário virtual através de

um link, foi à única alternativa eficaz encontrada para uma análise consciente de dados.

O mesmo, como já citado contou com a participação de 29 estudantes das redes pública e particular. Nota-se que ao tratar questões como “organização e seleção do tempo de estudo” os diferentes pontos de vista foram explícitos, um entrevistado de 23 anos e aluno da Graduação, constata que mantém sua rotina de estudos matutina, porém como relatado por outra aluna também da Graduação, os estudos diários funcionam de acordo com a necessidade e exigências das matérias e ao longo desta questão elencada foram sendo abordadas palavras como trabalho, atividades domésticas, choro, organização, livre e anotação.

Em outro momento foi perguntado “como está sendo estabelecida a relação professor e aluno” e a partir deste ponto inferimos marcas de um silenciamento dos educandos e educadores, uma vez que como apontado por um entrevistado à relação tem se estabelecido de forma bastante limitada, além de inexistente. Este silenciamento se estende também a professores, que passam a seguir as ordens de seus superiores para garantia do trabalho.

## **Resultados e Discussão**

Para a continuidade do ensino no Município do Rio de Janeiro, foi adotada a prática de aulas online em todas as esferas da rede, ou seja, alunos e profissionais da educação passaram a demandar medidas adotadas pela sua instituição regente, seja ela de origem pública ou privada, para facilitar e possibilitar o acesso de ambos nessas plataformas pelo qual, o ensino se difunde. Algumas escolas municipais do Rio de Janeiro adotaram ainda um sistema no qual usam redes sociais e blogs para informar a respeito de atividades propostas para seus respectivos alunos. Esse sistema requer não apenas comprometimento por parte dos estudantes e pais, como também acesso a uma rede de internet e a aparelhos tecnológicos, além disso, uma elevada quantidade deste material disponibilizado necessita de download ou impressão, ademais as



atividades precisam ser entregues, pela mesma plataforma de origem, para as escolas, onde será de responsabilidade do professor a correção. Porém, este sistema tem sido alvo de grande crítica por parte de pais e responsáveis, assim como professores, que relatam toda a dificuldade que está envolvida ao longo deste processo de acesso, realização e envio.

Embora estejamos em uma era de nativos digitais, termo criado por Marc Prensky (Wikipédia, 2019) a aqueles que já nasceram com as mídias e tecnologia, é válido lembrar que muitas famílias ainda no século XXI não possuem este acesso. É comum que hoje em diversas residências, estabelecimentos comerciais, hospitais e até mesmo instituições de ensino, haja acesso a uma rede wi-fi. Porém, essa é uma realidade distante de muitas zonas populares e periféricas da cidade do Rio de Janeiro, já que muitos indivíduos não têm acesso, ou não possuem meios para custeá-lo.

Sendo assim, a partir dos pontos apontados e com a contribuição do questionário aplicado, aponta-se a existência de uma internet desleal aos indivíduos, uma vez que não integra os alunos e suas dificuldades, como também os profissionais da educação, que buscam incessantemente manterem-se ativos ao planejamento e a ministrar as aulas online. Portanto, compreende-se que há uma Exclusão-Inclusão dos indivíduos, como aponta CANDAU em que “este binômio exclusão-inclusão está ligado à problemática da desigualdade social” (2009, pág. 19) e, portanto, refletido na educação por meio do acesso garantido a alguns indivíduos, enquanto outros delimitam-se a serem deixados de lado por uma educação que deveria atendê-los. Levantando-se a seguinte questão, como pode ser essa a única ferramenta disponibilizada para o ensino?

Caracterizamos neste momento a Inclusão-Exclusão dos sujeitos no campo da educação, que tem se tornado ainda mais evidente durante a pandemia, já que diversos alunos não possuem meios para ingressar nas plataformas digitais. Estes alunos estão “incluídos” no plano da educação, mas não foram tomadas medidas para suprir as suas demandas neste momento. Muitas

famílias preocupam-se com a falta de alimentação diária, com o pagamento das contas e passaram ainda ter como preocupação garantir que seus filhos estudem neste período de isolamento. E o que notamos a todo instante é o ajuste dos alunos e responsáveis para manterem-se ativos às propostas das instituições. Alguns passaram a copiar as atividades diárias, há a aqueles com meios de imprimi-las para outros alunos e também a realizar o compartilhamento por grupos de aplicativos. No entanto, afirma-se que um percentual elevado de alunos não possui maneiras ou fundos para custear este acesso diário, o que também é o caso de muitos professores, que dependem dos dados móveis do celular para ficarem ativos às plataformas de aulas online. Esta tentativa de acesso por parte dos professores dependerá ainda das suas condições de rede do celular, como por exemplo, caso a rede seja instável o acesso também será. Com isso, a instituição de ensino tem cobrado de seus profissionais aulas online nas quais não são averiguados se há possibilidade do mesmo providenciar os recursos para a realização, como as edições, gravações e postagens dos vídeos, tendo em vista que as aulas são feitas em "home Office".

O trabalho passa a ser feito em diversas vezes sob pressão, levando o profissional a agir com rapidez e em menor tempo. O planejamento torna-se um inimigo do tempo, e precisa ser entregue no prazo exigido. Caso haja falha, os profissionais são expostos a corte dos salários ou até mesmo demissões. E reafirma-se assim a exclusão de indivíduos "incluídos", dentro do campo da educação. Por lei a educação é garantida a todos, porém não identificamos iniciativas para regular isso durante a pandemia. As aulas online retratam de forma explícita a seletividade na educação, em que as aulas persistem mesmo que a maioria dos alunos não estejam ativos nas plataformas, não havendo ainda iniciativas que garantam o ensino-aprendizagem destes.

Outro ponto importante é refletir que alguns alunos da rede particular de ensino não têm acesso às aulas devido à falta de conexão, e afirma-se a seletividade dentro do campo da educação, em que, nas instituições públicas ou privadas as famílias

demandam de assistências. E por assistências compreendemos a importância em projetos incluídos no plano político pedagógico da escola que envolva feiras, palestras e cursos de assistência à tecnologia e informação para alunos e profissionais das instituições, visando o preparo para situações como a atual. Além disso, a escola deve investir em equipamentos escolares à longo prazo. Isso inclui investimento em materiais tecnológicos que visam promover uma aprendizagem significativa. É neste momento que a tecnologia deve ser usada como uma ferramenta de complementação junto ao planejamento do professor. A escola, portanto, deve promover esse tipo de ferramenta para que em casos como esse (a pandemia) a tecnologia não seja um malefício e sim um benefício para toda a comunidade escolar. Pensando em como a mesma pode incluir os indivíduos junto à educação.

Compreendemos dentro dos pontos a serem abordados, a aprendizagem significativa segundo apontado por ROGERS (1959) em que “é aquilo que provoca profunda modificação no indivíduo. Ela é penetrante, e não se limita a um aumento de conhecimento, mas abrange todas as parcelas de sua existência” sendo assim, por mais que as aulas estejam sendo realizadas em casa, é necessário que elas interfiram junto à realidade dos sujeitos, não devemos buscar por uniformizar o que é fundamentalmente singular, priorizar esta prática é adotar uma medida que julgamos ser capaz de quantificar o conhecimento do aluno. Elevamos neste momento também a importância da escola não se apresentar como mais um mecanismo de reprodução de desigualdades, porém um meio capaz de transformação social, de inclusão, em seu verdadeiro sentido, não apenas de inserir os indivíduos no contexto, mas de oferecer medidas para que os mesmos sejam parte da comunidade escolar. Nessas circunstâncias é possível perceber uma quebra de estereótipos, devido a conexão junto à tecnologia ultrapassar padrões sociais e econômicos, estabelecendo uma nova narrativa da realidade.

Só então, a partir da estruturação de uma ferramenta tecnológica dentro do campo escolar, é possível pensar na moderação no qual a mesma deve ser usada. Para tal é válido ressaltar que o

professor/gestor deve se colocar no plano reflexivo ao questionar o seu próprio fazer. E perguntar-se, quais são os meios adotados para evitar que a tecnologia limite a prática docente?

Outro ponto importante é o papel social do professor no atual momento. A concepção de verticalização do conhecimento do docente, ou seja, o professor como detentor de todo o saber e o aluno como um ser sem luz, e que necessita que o professor o ilumine (transmita seu conhecimento para o vazio) é antiga, no entanto não há certificações de que esta concepção persista hoje no campo da educação brasileira. Porém, com o passar dos anos novas práticas surgiram para contrapor-se a esta, principalmente a de que o conhecimento deve ser construído junto com o aluno e por fim ser refletido no planejamento escolar, na didática, no Projeto Político Pedagógico e principalmente na construção do Currículo. Buscamos neste momento apresentar duas compreensões que embasam a função social do professor.

A primeira perspectiva compreende que o professor contribui na formação de indivíduos para a sociedade. Com as práticas educativas o professor busca criar um indivíduo capaz de regular a si mesmo, ou seja, autônomo, o que se contrapõe a os que passam por este mesmo processo e tornam-se heterônomos, isto é, que são regidos por normas de outros indivíduos. Além disso, vale afirmar que o professor não é detentor de um saber absoluto, pois não há um saber absoluto na formação humana, uma vez que todo indivíduo possui sua própria compreensão acerca das questões que envolvem o conhecimento, com isso refletido no saber escolar, afirma-se que o mesmo deve ser pensado junto ao aluno, para que o use da melhor forma na sociedade. Sendo contemplado ou inserido neste saber o indivíduo vai estar cada vez mais ativo ao mesmo, devemos fazer com que este conhecimento garanta a igualdade política, econômica e social entre os indivíduos, isto é, não uma ferramenta de exclusão; este conhecimento deve ser ainda capaz de refletir a respeito da realidade dos sujeitos, não ser utópico ou incoerente, porém reflexivo e questionador. E, em todos esses pontos abordados, qual será o papel do professor? É

justamente o de mediar essa possibilidade de construção, instigar esse despertar dos sujeitos. Logo, seu papel social é também junto a um conhecimento construído e repensado constantemente, levando em consideração as especificidades dos alunos.

O segundo ponto a se destacar, a cerca da função social do professor, é mediante a participação que o mesmo exerce junto a seu aluno fora do espaço escolar. O sistema educacional brasileiro tem passado pelos impactos da pandemia, e como afirmado anteriormente os profissionais da educação buscam incessantemente diminuir os desgastes na educação dos alunos. E com isso, notamos as diversas medidas que vem sendo tomadas, exemplo disso é a professora Luciana Lira, que reside nos Estados Unidos e, após toda a família de um de seus alunos terem contraído o Coronavírus, a professora passou a cuidar do irmão recém-nascido do seu aluno. Em diversas partes do mundo, professores tem sido destaque por seus atos solidários, e estas ações reforçam o quanto os professores estão envolvidos na vida dos seus alunos, direta e explicitamente. Muitos são os relatos de pessoas que tiveram suas vidas e realidades mudadas devido a condutas de seus professores, e estes intervêm de maneiras infinitas com o objetivo de “ser apenas professores” como afirma Luciana Lira. Estar em contato recorrente com seus educandos, orientá-los e ouvi-los ocasiona em trocas e aprendizagens significativas para ambos.

Ainda no ambiente escolar é possível elencar as relações sociais que o professor estabelece entre indivíduos. Este promove uma interação que vai além da relação escola e sociedade. Pensando em uma educação mais humanista, podemos dizer que ela promove uma transformação de dentro para fora que superam as expectativas sociais. Segundo Vygotsky (1996) nossa relação com o mundo não pode ser avaliada apenas pelo ponto de vista evolutivo, e sim pela relação cultural e social.

## Conclusão

A partir dos apontamentos realizados, inferimos ainda as conclusões realizadas a partir do questionário. Nota-se a abrangência das consequências na educação durante a pandemia, pois alunos de diversas áreas, como Engenharia, Pedagogia, Arquitetura, Direito e do Ensino Fundamental e Médio, retratam todas as suas dificuldades. O questionário contou com a participação de 29 estudantes, sendo 11 de instituições públicas e 18 de instituições privadas.

Uma das perguntas realizadas foi como tem sido a experiência com as aulas online. O resultado para tal questionamento foi à evidência de que grande parte dos participantes as descreveram como “não satisfatórias, ruim, pouco produtivas, péssimas e difíceis”. O que reafirma os pontos abordados neste estudo, a adesão de aulas que excluem, escolhe e elege os que possuem meios para acessá-las. Em outro momento, perguntamos como tem ocorrido a interação com os professores durante a aula online, notamos que a maioria dos participantes apontou a inexistência desta interação. E por fim, apontamos para o estabelecimento de regras durante estas aulas, que consistem em, manter o microfone fechado durante a fala do professor, garantir que a câmera esteja ligada, estar presente para a aula no local indicado além de realizar conforme os prazos as atividades atribuídas. A pesquisa em fase de desenvolvimento, buscará ainda as perspectivas de outros Estados brasileiros, com o objetivo de mapear mais detalhadamente as diferentes medidas tomadas pelas instituições de educação.

## Referências

- CANDAUI, Vera (org.) **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- GIDDENS, Anthony. **Conceitos essenciais da sociologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora: Unesp, 2016.

ROSÁRIO, Elyabe. **Aprendizagem Significativa** (Por Carl Rogers). Citações e referências a documentos eletrônicos. Disponível na internet via: <https://www.slideshare.net/ElyabeFono/aprendizagem-significativa-por-carl-rogers> – arquivo consultado em 10/05/2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Nativo\\_digital](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nativo_digital). – arquivo consultado em 15/05/2020.

<https://tvbrasil.ebc.com.br/sem-censura/2020/04/educacao-em-tempos-de-pandemia-realidade-e-desafios> - Arquivo consultado em 20/04/2020

<https://coronavirus.saude.gov.br/linha-do-tempo/> - Arquivo consultado em 25/5/2020.

# AÇÕES PEDAGÓGICAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: UM ESTUDO COOPERATIVO COM PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Vitória da Silva Farias<sup>1</sup>  
Vívian Tamires Santana Melo<sup>2</sup>  
Marcos Estevão Soares Júnior<sup>3</sup>

## Introdução

Os últimos meses foram marcados por uma brusca mudança de cenários. Todos os setores da sociedade foram impactados pela situação que se alastrou com a chegada do novo Coronavírus, e a Educação foi um deles.

Com isso, percebemos que palavras como mudança, adaptação, inovação e superação tornaram-se bem mais expressivas no vocabulário de todos. Isso não significa dizer que esses termos não fizessem parte dos diversos contextos, mas, diferentemente de uma ótica de opção, a pandemia trouxe uma visão de necessidade obrigatória de adequação a novas realidades.

Este projeto se preocupa em compreender como os cenários em torno da dinâmica escolar foram impactados no atual momento, atentando, principalmente, para as estratégias adotadas pelas instituições com vistas a garantir a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Diante do contexto de pandemia do novo Coronavírus e do impacto na educação global, as redes públicas e privadas de ensino tiveram que interromper o funcionamento das escolas por ordem governamental, regulamentada pela Portaria nº343, de 17 de março

---

<sup>1</sup> UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE), vitoriadasilvafarias99@gmail.

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE), vivian.t018@gmail.com.

<sup>3</sup> UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE), jrmarcosestevao@gmail.com.



de 2020, do Ministério da Educação, e por atos de alguns Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. As aulas presenciais foram suspensas, sendo, emergencialmente, substituídas por aulas remotas que utilizam meios e tecnologias da informação e comunicação para reduzir os danos acarretados por esta perspectiva de pandemia.

Com o cenário de fechamento provisório das escolas, surgiu a preocupação de como adequar-se a esta nova realidade de ensino em que se tornou ainda mais expressiva a necessidade de busca por estratégias que incentivem e apoiem atividades a distância, tendo em vista o caráter essencial que essas assumem para o momento. Porém, cabe dizer que apesar da premissa de que o ensino remoto possa contribuir para a redução dos impactos do fechamento das escolas na aprendizagem, ele tem limitações e, além disso, não substituirá as aulas presenciais, em especial no contexto dos estudantes da Educação Básica, desde a Educação Infantil, Anos Iniciais até os Anos Finais.

Em um mundo cada vez mais globalizado, as tecnologias assumem papel de destaque no que se diz respeito ao avanço, à prática e à comunicação. Os recursos tecnológicos apresentam-se, pois, numa ótica de auxiliar cada vez mais o homem em suas atividades cotidianas.

Em termos educacionais, compreendemos que a escola deve se encontrar em constante mudança, acompanhando a evolução social humana. Isso se justifica pelo seu principal papel, contribuir para as sociedades educando seus cidadãos. Em vista disso, Almeida (2006) já apontava uma necessidade antiga de atualização quanto à Educação Básica Brasileira. Segundo este, a escola deve permitir a inserção das tecnologias no seu ambiente e em todo o seu processo educacional, não o vendo como meio único e primordial para curar todos os males, mas sim como um prosseguimento de suas ações, tendo em vista a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Acordando com essa ideia de evolução, Júnior e Monteiro (2020) explicam que:

A sociedade passa por um amplo processo de transformação, sobretudo na evolução digital. Hoje em dia, por exemplo, muitas tarefas - que aconteciam de forma presencial - não se realizam mais sem a presença dos dispositivos digitais, de modo online. Vive-se, então, em um contexto social em que a conectividade e a colaboração fazem parte da vida de milhões de pessoas desde cedo. (JÚNIOR E MONTEIRO, 2020, p.4)

Assim, o contexto atual em que as aulas remotas surgem de forma mais expressiva, acentua, entre outros aspectos, a necessidade urgente de adequação e de atualização das práticas educativas. De um lado, para amenizar os impactos causados pelo cenário pandêmico; de outro, como rumo a ser seguido no futuro.

À vista disso, objetiva-se com este trabalho compreender as circunstâncias vivenciadas por escolas da Educação Básica em relação aos impactos sofridos no período de pandemia do novo Coronavírus, atentando para os caminhos e práticas adotadas para prosseguimento dos processos de ensino e de aprendizagem. De maneira mais específica, pretende-se investigar a realidade vivenciada por professores de três escolas da Educação Básica localizadas em diferentes regiões do Estado de Pernambuco, com vistas a compreender as práticas adotadas e os possíveis desafios em decorrência da pandemia do novo Coronavírus.

## **Material e Método**

Metodologicamente, a pesquisa enquadra-se nos estudos colaborativos, corroborando com Ninin (2006) ao dizer que se trata de uma pesquisa apoiada numa perspectiva holística para entender e trabalhar com situações-problemas em que o foco é dado à construção do conhecimento, que exerce um papel fundamental para a transformação dos envolvidos, bem como do contexto no qual a pesquisa insere-se.

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário com o auxílio do Google Forms, composto de nove questões, que foi respondido por nove professores das redes pública e privada do Ensino Básico, da Região Agreste e Região

Metropolitana de Recife. Por se tratar de uma pesquisa colaborativa, a escolha das escolas pesquisadas ocorreu de modo a contemplar o contexto profissional em que os pesquisadores se encontram. A escolha do Google Forms deu-se justamente pelo fato de, como dito por Mathias e Sakai (2013), o levantamento de dados e opiniões tornar-se mais facilmente realizado.

De forma sucinta, a tabela seguinte traz uma visão geral das perguntas e de seus objetivos intencionais apresentados no questionário proposto aos professores.

**Tabela 1-** Itens do questionário

	<b>Perguntas</b>	<b>Objetivo</b>
Pergunta 1	Como você vê o atual contexto que estamos vivenciando em termos de impactos no desempenho de sua atividade docente?	Compreender a visão dos professores em relação aos possíveis impactos causados pelo contexto pandêmico.
Pergunta 2	Qual a sua opinião sobre as estratégias adotadas nesse período de pandemia, visando possibilitar a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes?	Como o professor avalia as estratégias adotadas pela Escola nesse período de pandemia.
Pergunta 3	Qual o seu grau de familiaridade com o uso das tecnologias no âmbito educacional?	Saber se o professor tem domínio das tecnologias para fins educacionais.
Pergunta 4	Como você avalia o uso desses recursos para o atual momento?	Compreender a relevância das tecnologias utilizadas para fins educacionais
Pergunta 5	Você considera que as ações que têm tomado lugar atualmente devido ao contexto da COVID-19 trarão impactos positivos na educação de alguma forma?	Saber se os professores acreditam que as mudanças ocorridas devido ao contexto atual trarão impactos positivos na educação
Pergunta 6	Qual a sua sugestão ou conselho para os demais profissionais da educação que também têm vivenciado essas condições no atual cenário?	Entender como o professor se sente em relação aos colegas de profissão

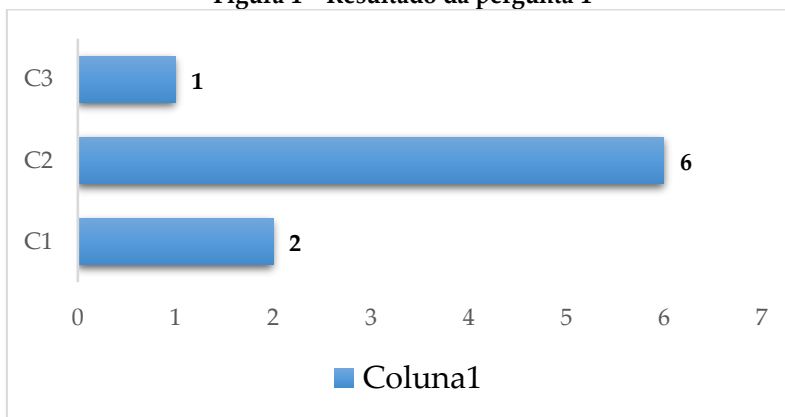
Pergunta 7	Em sua opinião, qual o papel da Escola nesse momento?	Saber sobre as ações da Escola e relevância delas.
Pergunta 8	Você já adotava metodologias de ensino que incluíam o uso das tecnologias? Justifique.	Compreender se os professores já utilizavam metodologias de ensino que incluíam o uso das tecnologias.
Pergunta 9	Você acredita que os desafios vivenciados frente ao cenário educacional atual irão contribuir para mudanças na sua metodologia de ensino? Justifique.	Saber se o professor considera que sua prática será modificada a partir das vivências desse contexto.

Fonte: AUTORES, 2020.

## Resultados e Discussão

Apresentamos, a seguir, algumas discussões acerca dos resultados obtidos na análise do formulário respondido pelos professores.

**Figura 1 – Resultado da pergunta 1**

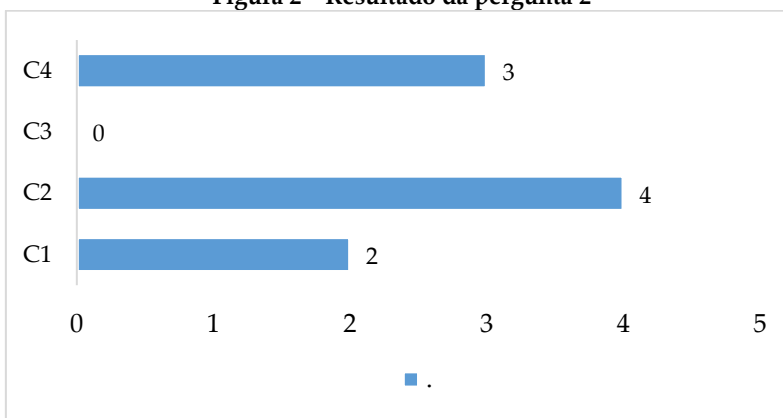


Fonte: AUTORES, 2020.

Para a pergunta 1, foram elencados três critérios: Cenário desafiador sem apresentar as dificuldades, cenário desafiador elencando as dificuldades e cenário em que não ocorreu nenhuma mudança expressiva. Estes foram codificados por C1, C2 e C3,

respectivamente. Os resultados comprovam que a maioria dos professores encara o cenário atual como um desafio, pois destes, 67% citaram algumas dificuldades, como estudantes sem recursos adequados, a incerteza do aprendizado e a falta de interação e de feedback. Apenas 11% se enquadraram no terceiro critério, o que demonstra que somente uma pequena parcela dos professores já utilizava os recursos tecnológicos em sua prática docente.

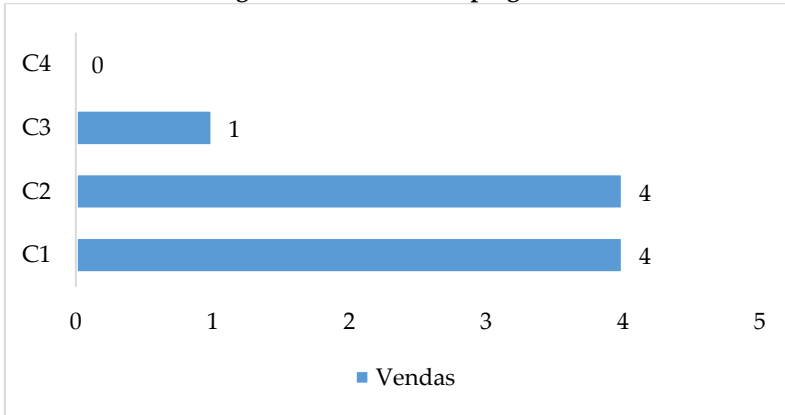
Figura 2 – Resultado da pergunta 2



Fonte: AUTORES, 2020.

Com relação à pergunta 2, foram elencados quatro critérios: Indiferente ao contexto das estratégias, apoiando as estratégias, contrárias às estratégias e apoia com ponderações, sendo codificados em C1, C2, C3 e C4, respectivamente. Pelos resultados apontados, verifica-se que nenhum professor mostrou-se contrário às estratégias educacionais adotadas frente à pandemia, apesar de 33% apresentarem ponderações acerca destas, mostrando-se insatisfeitos com alguns aspectos, como a parcela de estudantes que são excluídas do processo pelo não acesso aos recursos tecnológicos necessários. Em relação ao critério, 1, 22% se apresentaram indiferente à situação, afirmando que não eram a favor e nem contra as medidas adotadas.

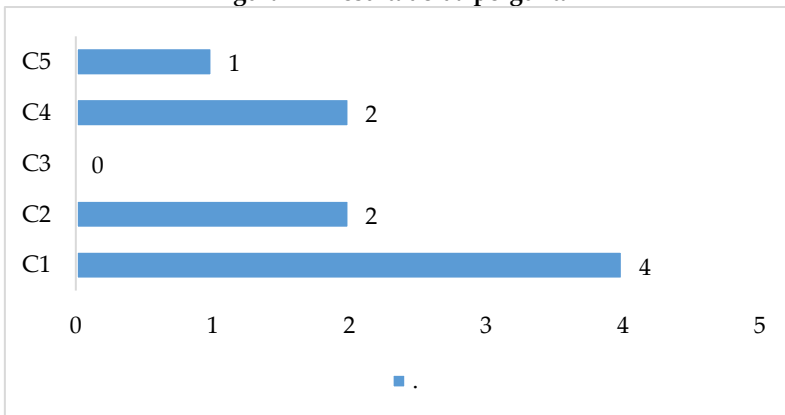
**Figura 3 –Resultado da pergunta 3**



Fonte: AUTORES, 2020.

Na pergunta 3, também foram levantados quatro critérios. Estes são: bom, razoável, ruim e familiaridade alguma, os quais foram codificados, respectivamente, por C1, C2, C3 e C4. Nos resultados, observa-se que a grande maioria dos professores classificam o grau de familiaridade com as tecnologias para com o meio educacional como bom ou razoável, demonstrando disposição para um aprimoramento. Em relação ao C3, apenas 11% classificaram seu grau de familiaridade como ruim, já para o C4 nenhum professor se enquadrou.

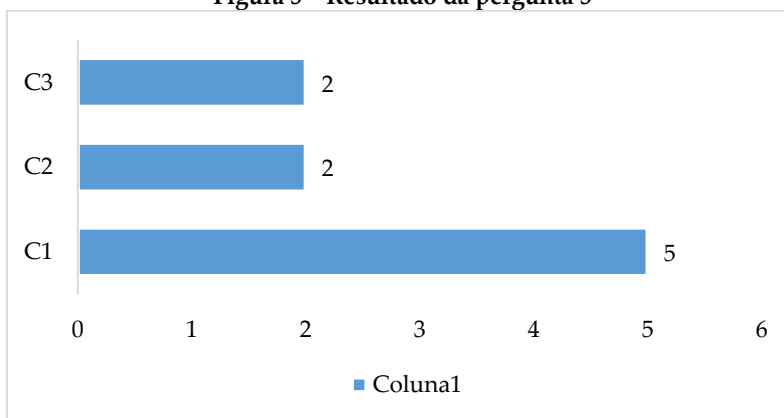
**Figura 4 – Resultado da pergunta 4**



Fonte: AUTORES, 2020.

Já para a pergunta 4, foram listados cinco critérios para a classificação das respostas contidas nos questionários respondidos pelos professores, sendo eles relevante, pouco relevante, irrelevante, relevante com considerações e indiferente. Foram codificados, respectivamente, por C1, C2, C3, C4 e C5, em que 45% dos professores considera os recursos tecnológicos como sendo de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem para o contexto pandêmico que estamos vivenciando, 22% dos professores mostraram saber da relevância desses recursos nas aulas remotas, porém evidenciaram que nem todos os alunos estejam propensos à utilização desses recursos, 22% disseram ter pouca relevância, uma vez que nem todos os estudantes tem acesso à internet, 11% se mostraram indiferentes e foi visto que nenhum professor identificou esses recursos como irrelevantes.

Figura 5 – Resultado da pergunta 5

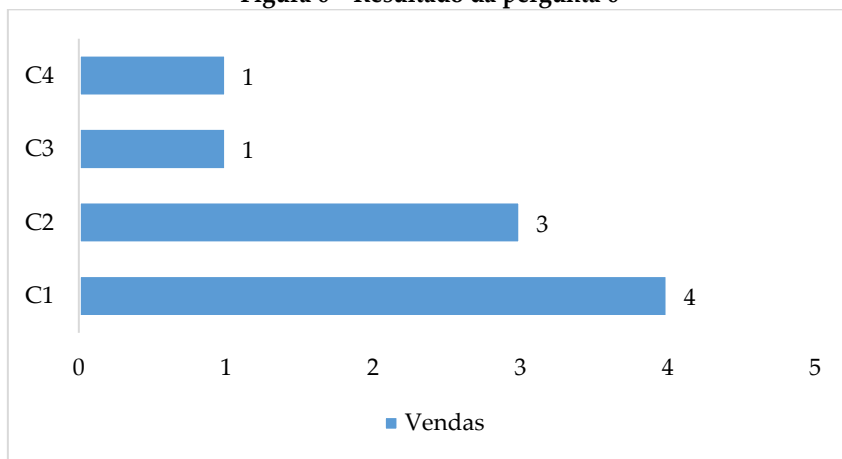


Fonte: AUTORES, 2020.

Na pergunta 5, foram elencados 3 critérios, sendo eles: sim; sim, com considerações e não, codificados, respectivamente, por C1, C2 e C3. De acordo com as respostas analisadas, foram identificados que 56% dos professores acreditam que sim, afirmando que estão adotando novos métodos de ensino para favorecer ainda mais a aprendizagem de seus estudantes, 22% também acreditam que sim, porém, foi visto novamente a

preocupação com os alunos que não têm acesso à internet e 22% dos professores disseram que não, alegando a falta de interação entre aluno e professor.

Figura 6 – Resultado da pergunta 6

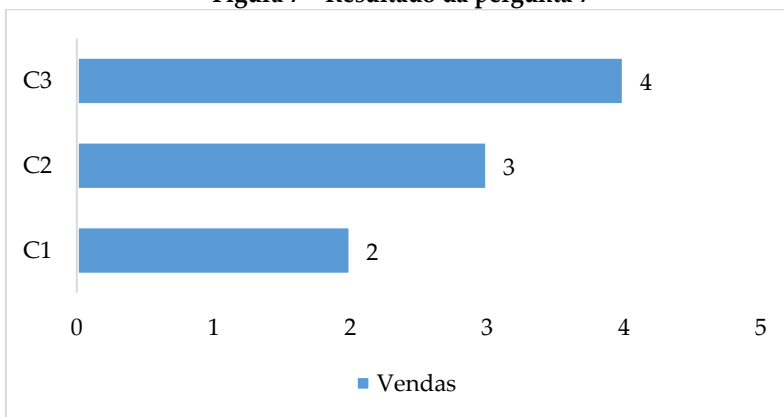


Fonte: AUTORES, 2020.

Para a questão 6, foram estabelecidos quatro critérios, sendo eles: aconselham buscar qualificações; aconselham a ser persistente e não desistir, apesar das dificuldades vivenciadas; aconselham a continuação do Ensino Remoto para proteção de todos e aconselham um bom planejamento, sendo codificados por C1, C2, C3, C4. Das respostas, 45% ressaltam a importância das qualificações, afirmando que, muitas vezes, estas são escassas. Outros 33% dos professores falam da importância sobre não desistir, ou seja, ser persistente diante das dificuldades, 11% das respostas fazem levantamento sobre estar gastando mais tempo em preparações de aulas e 11% dos professores preferem as aulas remotas a aulas presenciais, tendo em vista o atual momento.



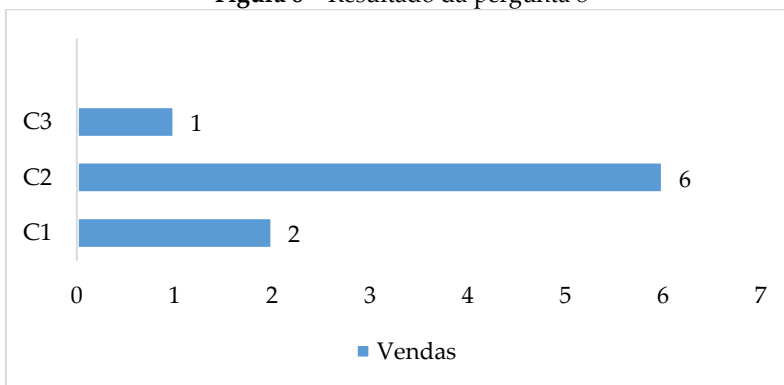
**Figura 7 – Resultado da pergunta 7**



Fonte: AUTORES, 2020.

Diante do apresentado, compreendemos que o professor, além de reconhecer que a escola tem um papel importante para esse momento, tem também grandes desafios a serem enfrentados e que agora se apresentam de forma ainda mais expressiva. Tais desafios giram em torno de um núcleo de palavras que incluem, quase que necessariamente, adaptação e readequação das práticas.

**Figura 8 – Resultado da pergunta 8**

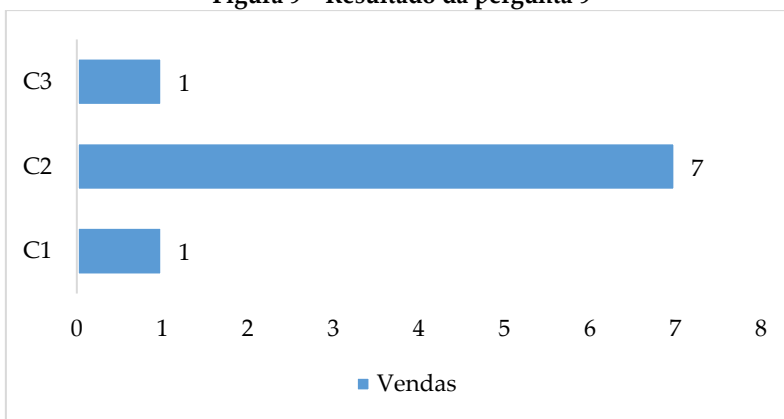


Fonte: AUTORES, 2020.

Embora esse uso seja enfatizado, percebe-se que há uma falta de fundamentação para essa utilização. É notório que as práticas

docentes não conseguem se separar do uso dos recursos tecnológicos, mesmo dos mais simples possíveis. No entanto, em qualquer grau de complexidade, para que esses recursos possam contribuir de forma efetiva para a aprendizagem, é necessária a adoção de um viés didático-pedagógico que se adeque as mais diversas realidades.

Figura 9 – Resultado da pergunta 9



Fonte: AUTORES, 2020.

O objetivo, nesse questionamento, consistia em compreender quais as perspectivas que os professores tinham em relação ao saldo que o período de pandemia ocasionaria para a sua metodologia de ensino, apontando, principalmente, para a contribuição dos desafios enfrentados para mudança de sua prática docente e sua percepção sobre a escola.

Ao considerar os critérios levantados para análise, percebe-se que grande parte das respostas está relacionada com a maneira como os professores percebem que tanto o ato de ensinar quanto o ato de aprender são processos que exigem uma ação conjunta, e mais importante, que não poderão permanecer inalteradas.

Diante disso, observa-se que, no momento atual, algumas situações foram acentuadas, como é o caso da desigualdade social explicitada pela falta de recursos que possibilitassem a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem dos

estudantes fora do ambiente escolar. Apesar disso, mesmo se encontrando em um contexto desconfortável, os professores percebem a necessidade de promover ações pedagógicas de forma remota a fim de garantir a continuidade do aprendizado dos estudantes, reforçando, pois, a ideia de que palavras como renovação, superação, desafios e motivação são frequentes nas respostas obtidas, o que aponta para um cenário de grande transformação no período pós-pandêmico.

## **Conclusão**

Em pleno século XXI, nunca se tornou tão necessário como agora a revisão dos caminhos adotados para se fazer educação. A dinâmica atual é composta por imigrantes digitais que tentam ensinar a nativos digitais a aprenderem através de recursos que já dominam. É a partir disso que novas roupagens às teorias pedagógicas clássicas têm tomado espaço e sofrendo adaptações a fim de atingir um público cada vez mais tecnológico e em constante mudança.

Uma das grandes implicações desse momento foi a da percepção de que ensinar e aprender estão muito mais além do que os acontecimentos dados entre quatro paredes a ponto de que, no contexto atual, os ambientes de aprendizagem passarem a coexistir com as vivências domésticas e familiares, tudo isso ocasionado pela brusca mudança de cenários causada pelo novo Coronavírus.

Diante do apresentado, compreendemos que o professor, além de reconhecer que a escola tem um papel importante para esse momento, tem também grandes desafios a serem enfrentados e que agora se apresentam de forma ainda mais expressiva. Tais desafios giram em torno de um núcleo de palavras que incluem, quase que necessariamente, adaptação e readequação das práticas.

Enquanto de um lado o sentimento expresso por professores é de um saldo positivo em termos de renovação profissional, proveniente desse momento, de outro lado existem profissionais que não enxergam que algo favorável possa surgir desse contexto, visto que ainda perduram alguns casos de estudantes que não

puderam em nenhum momento participar das atividades de forma remota, o que reflete uma desigualdade expressiva.

De maneira geral, os resultados apresentados nesta pesquisa mostram a face desafiante vivenciada todos os dias pelos docentes em decorrência às estratégias educacionais adotadas para dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem diante de um contexto pandêmico. A troca da lousa e do piloto pelo computador e celular talvez tenha deixado visíveis os paradigmas da educação, o que demonstra que a tecnologia é uma ferramenta, quase que essencial, para as práticas didático-pedagógicas, o que reflete um necessário investimento na capacitação dos profissionais da educação em um viés tecnológico.

É notório que as práticas docentes precisam se aprimorar ao uso dos recursos tecnológicos, mesmo dos mais simples possíveis, o que torna o ambiente de aprendizagem mais dinamizado. No entanto, em qualquer grau de complexidade, para que esses recursos possam contribuir de forma efetiva para a aprendizagem, é necessária a adoção de um viés didático-pedagógico que se adeque as mais diversas realidades, desacelerando qualquer exclusão já existente, e adequando a escola às novas tendências da educação.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática**: trajetória do programa de pós-graduação em educação e currículo. e-curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-28, dez-jul, 2005-2006.

BRASIL. Portaria N° 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>.

Acesso em: 16 jul. 2020.

JÚNIOR, V. B. S.; MONTEIRO, J. C. S. **Educação e covid-19**: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. Revista

Encantar -Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan/dez, 2020.

MATHIAS, Sergio; SAKAI, Celio. **Utilização da Ferramenta Google Forms no Processo de Avaliação Institucional:** Estudo de Caso nas Faculdades Magsul. Mato Grosso do Sul, 2013.

NININ, M. O. G. **Pesquisa Colaborativa:** das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2006. Disponível em <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13849/1/LAEL%20-%20Maria%20Otilia%20Guimaraes%20Ninin.pdf>>.

Acesso em: 17 jul. 2020.

## UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA E ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Aline Rosa Valente Vieira<sup>1</sup>  
Cristiana Callai<sup>2</sup>.

### Dar a ler

Foi um gesto. Oferecer o livro. Retirar a mão. Assim começou o encontro com o livro, denominado pelas duas como “o livro amarelo”. Uma literatura infantil, sem pretensão de informar. Talvez, apenas um convite à leitura, para ressoar palavras em encontros e desencontros. Devaneios.

No gesto, havia o anúncio de um encontro insuspeito. Não sabemos o que as palavras podem provocar. Seria possível prever um encontro geracional? Uma avó e uma neta, tal qual a obra literária ‘Clara e o homem na janela’ anuncia em sua primeira página: ‘Esta é a história de minha mãe e de seu amigo Juan, e de como ela descobriu os livros, e ele, a luz do dia’. María Teresa Andruetto, a autora, recorre às reminiscências de um passado distante, nos convida a percorrer sua história a partir das memórias em forma de imagens, ora em preto e branco, em outras a sombra projeta a distância percorrida, a sobreposição no ir e vir. Dedos percorrem a obra, perseguem a menina, acompanham a descoberta de uma leitura possível.

Uma leitura que não era para ser compreendida literalmente como acontece na escola. Era para ser sentida, com a inteireza do corpo. É isso, ler com as pontas dos dedos, experimentando jeitos de se envolver, sem pressa, (a)morosamente, descansar em cada descoberta. Mas, como ser inteira, ser corpo, se há muito tempo

---

<sup>1</sup>. Universidade Federal Fluminense – UFF / alinevalente@id.uff.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense – UFF / cristianacallai@gmail.com.

deixamos o sentir para trás, quem sabe lá mesmo, nos anos iniciais do processo de escolarização, quando tínhamos que ler o livro didático, mas ainda não sabíamos e fingíamos com os dedos acompanhar uma leitura que nem sequer entendíamos?

Aqui, sem literalidade, acreditamos no que escapa à leitura. Quando os olhos param de ler as letras e as imagens, partindo para outros espaços e tempos. Encontros com o que ficou esquecido e agora, rememorado. Essa experiência provocada pela leitura não nos permite ficar indiferente, pois algo ressoou. Às vezes, de forma leve, como uma brisa em uma manhã de verão. Em outras, com a força do vento em dias de temporal. De qualquer forma, fomos arrebatados.

No ler com os sentidos, ficamos à espreita, sem saber o que está por vir. Acreditando que a escrita é feita por espaços, entre uma palavra e outra pode haver um abismo. Deixar-se cair. Escorregar por entre frestas. Uma abertura para algo insuspeito acontecer. Dar a ler sem tutela.

Convocar a criança que lê experimentando os sentidos. Descobrir o mundo da leitura sem pressa, sem correções, sem punições. Nessas palavras sonhadas, aqui inscritas no papel, o desejo de nos aproximar de algo perdido na infância. Inquietar-se a cada página, em meio a um enredo, criar outro, ou rememorar a nossa história em palavras.

### **A literatura como experiência de leitura**

Um livro de capa amarela foi dado de presente à avó. Era um livro infantil. A avó olhou-o como todo encantamento e ternura dos que já conhecem os prazeres da leitura. Tinha cheiro, um cheiro bom. E textura. Era áspero na medida certa, estranhava os dedos, que o tocavam extasiados. Abriu e passeou os dedos e os olhos pelas páginas. A menina Clara andava pelas páginas enquanto a distância entre os lugares e as pessoas desaparecia. A história sobre um encontro com os livros. Quanto encanto a avó sentiu!

Um diálogo chamou sua atenção:

“\_Você sabe ler?

\_Minha avó me ensinou.”

Como uma flecha a avó foi lançada à sua própria realidade. Há meses se debatia num angustioso processo de alfabetização da neta. Repartida entre o desejo de respeitar o processo de alfabetização próprio da criança incentivando-a a descobrir o encantamento pelas leituras e a lógica conteudista oferecida pela escola num inusitado processo de ensino remoto, a avó sentiu-se atingida em sua mais sensível profundidade. Os dias se sucediam numa luta sem fim com as atividades escolares excessivas da neta que precisava apropriar-se do processo de leitura e escrita.

A netinha relutava sistematicamente em repetir os exercícios que consistiam basicamente na soletração e reescrita de palavras muitas vezes desconhecidas do vocabulário da criança – algumas vezes palavras vencidas pela tecnologia, como rádio (que a netinha nunca vira), outras afastada pelo espaço e tempo, como xale (também desconhecida) ou até mesmo pelo estranhamento comum, como waffer. Perdida nos textos de palavras excessivamente repetidas e frases de pouco ou nenhum significado para a criança, ela sucumbia diante do desafio de dar a ler, enquanto a netinha cada vez mais reafirmava seu desgosto pelas letras, arremessando-a sem dó à mais completa frustração e incerteza.

Mas a avó ganhou o livro amarelo. À noite, apanhou-o e abriu para contar a história à neta. Solicitou que essa lesse algumas palavras, e encontrou novamente a negativa que já era frequente. Ela começou então a conversar sobre o prazer de ler, a leitura das imagens, a possibilidade de imaginar, ler nas entrelinhas, e divagou sobre as maravilhas literárias e a semelhança que havia entre a menina do texto e a netinha, pois ambas aprendiam a ler com a avó. A menina começou a chorar e desabafou:

\_Eu não sei ler, vovó. Eu não consigo. Quando você me viu conseguindo ler um pedaço inteiro?

Então a avó pode explicar que a leitura não acontece toda de uma vez, que é como aprender a andar, começamos com ficar em pé, depois dar o primeiro passo, e mais outro e outro, até correr. Assim



também era ler, uma letra, mais outra, uma palavra, mais outra e logo um texto inteiro, depois um livro, muitos livros e o mundo!

Chorando, ela respondeu:

\_Eu quero ler, vovó. Amanhã vamos brincar de ler!

E no dia seguinte, elas leram juntas o encantado livro amarelo.

E no outro dia, a menina saiu de casa e esticou os olhos para as palavras escritas pelo mundo e disparou a ler todas elas. À noite, ela mesma pegou o livro amarelo e leu toda a história para a sua avó dormir. Ela leu também com os dedos a história nas imagens para que sua avó entendesse tudinho. Logo na primeira página ela avisou:

\_Lááá longe está a casa grande.

Quando se deparou com o amor do homem, pela primeira vez ela prestou atenção que era um outro homem. E perguntou:

\_ Ele amava um menino?

\_ Sim, podemos amar quem quisermos.

E a história terminou com ela animada:

\_ Coragem! Coragem!

Apanhou o livro e levou junto ao rosto.

\_ Tem cheiro de chuva, vovó!

A magia se fez. Fechou o livro amarelo e ficou com as palavras para sempre.

## **Ensino remoto e cegueira coletiva**

Habitamos o tempo do consumo, em que a lógica da produção se sobrepõe ao viver. Então, sobrevivemos. Esse tempo é concebido como um foguete lançado desde sempre para um futuro inatingível em velocidade contínua, linha reta e interminável. Embarcamos nele sistematicamente e seguimos sem nos atentar para o que realmente se passa em nós e ao redor durante a viagem. Foi assim quando imaginamos um novo tempo se abrindo à nossa frente e o denominamos de Novo Ano de 2022, já que contamos os anos a partir de um calendário romano que circula em torno de 364 ou 365 dias.

Embarcamos todos eufóricos a bordo desse foguete do tempo que nos levaria em disparada, como sempre, rumo ao futuro igualmente inatingível, mantendo a mesma velocidade e idêntica trajetória de todo o sempre. Porém, dessa vez o foguete interrompeu drasticamente o curso linear e se espatifou em um tempo e lugar inteiramente suspensos, em que fomos obrigados a pousar, mas nos recusamos a enxergar.

Arbitrariamente às nossas expectativas, fomos “estacionados” nesse novo tempo por um viajante de coroa de espinhos minúsculo que nos ameaçou de morte. Ignorando a seletividade tão fortemente marcada em nossa sociedade, ele embarcou no vento e se espalhou pelos quatro cantos do mundo em busca de todos e qualquer um. Em uma denúncia explícita de um processo de globalização exaustivo, ele fechou as barreiras entre os países, os estados, os municípios, os lares, levando para o isolamento social cada indivíduo do planeta. Imersos em nossos próprios lares, ignoramos o que fazer do tempo, que, apesar da cegueira coletiva, não seguia mais disparado no foguete rumo ao futuro inatingível. O foguete nos estacionou no agora. Mas como podemos ficar parados se precisamos correr? Como sobreviveremos se os trabalhadores não produzirem os serviços e produtos de que todos necessitam para viver? A vida continuou do lado de fora, trancada pela porta maciça da continuidade. O viajante intrépido nos mostrou que o tempo não é linear, que, durante a viagem alucinante do foguete, a velocidade é variada, há avanços e retrocessos, sua trajetória muitas vezes é cheia de curvas, e, sobretudo, não viajamos todos na mesma “máquina”, ou seja, cada um tem o seu próprio tempo.

Todavia, apesar desta transformação drástica diante de uma ameaça iminente, seguimos procurando a todo custo manter a mesma lógica produtivista de sempre. Nela, o tempo é ininterrupto e somos simultaneamente o consumidor e o produto. Com isso, procuramos dar continuidade, também, ao tempo escolar. E estendemos para dentro dos lares as técnicas produtivistas e tecnicistas de uma escola que já agonizava. Sem poder parar, sob o

“perigo” de “perder” o ano letivo, as escolas procuraram caminhos de reinvenção, mas não olharam pela janela; e seguiram repetindo dentro dos lares, através dos recursos tecnológicos, todas as (velhas) práticas do ambiente escolar.

Dessa forma, as escolas invadiram os lares e se apropriaram, também, do tempo e da vida dos pais, mães, avós, tios e tias, irmãos, todos os membros familiares para dar conta da reprodução exata do tempo e, talvez, do espaço das salas de aulas. Nesse processo ignoraram todas as divergências entre os ambientes e particularidades de cada família, cada criança, cada lar, expondo como nunca antes as gritantes desigualdades sociais que constituem o nosso país.

Encontramos em Foucault explicação para esse fenômeno de que se revestiram as escolas para invadirem os lares. As escolas são estruturas imersas em uma sociedade de controle absoluto, onde “[...] o poder disciplinar tem por correlativo uma individualidade não só analítica e “celular”, mas também natural e “orgânica” (FOUCAULT, 1987, p. 127). As mãos elásticas do poder, do controle e da subjetivação quando se viram privadas de seu próprio espaço de quadriculação, adentraram os lares para, também dentro deles, persistirem o trabalho controlador disciplinar.

O autor nos alerta para o fato de que a engenharia do poder se entranhou mais profundamente nas escolas durante as mudanças provocadas pela Revolução Industrial que nelas refletiram diretamente:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes transformações técnicas do ensino elementar. Permitiu superar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto o grupo confuso dos que esperam permanece ocioso e sem vigilância). Ao atribuir lugares individuais, possibilitou o controle de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de aprender, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1987, p. 122).

Ou seja, quando a escola absorveu a lógica de produção e esquadrinhou os sujeitos em séries e níveis variados, absolutamente separados em lugares distintos facilmente identificáveis e passíveis de controle, distanciou-se ainda mais de uma formação que respeitasse as individualidades, o tempo e ritmo próprios de cada um, para assumir uma pedagogia de controle e homogeneização. Uma homogeneização que não deixava escapar a individualidade, com cada um exatamente no seu quadrado.

Na disciplina, os elementos são impermutáveis, pois cada um define-se pelo lugar que ocupa numa série e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, o território (unidade de domínio) nem o lugar (unidade de residência), mas o nível: o lugar que se ocupa numa classificação, o ponto onde se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que podem ser sucessivamente percorridos. A disciplina, arte do nível e técnica para a transformação das disposições. Individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas distribui-os e fá-los circular numa rede de relações (FOUCAULT, 1987, p.122).

Assim, somos imersos em um sistema de controle político que nos captura sem que percebamos, nos moldura, como um quadro (FOUCAULT, 1987). Nesse quadro, muitas vezes, não sabemos o espaço que ocupamos e menos ainda por que ocupamos. Por isso nesse momento nos damos conta do quão controlador e disciplinador ainda é o nosso sistema de ensino. Nem mesmo quando nos roubaram a paisagem acostumada, conseguimos aguçar o olhar do forasteiro para enxergar as flechas que nos atravessam, ou as asas que carregamos, ou as teias que nos aprisionam. Ficamos incapazes de desacostumar o olhar, mesmo quando todas as coisas saíram dos lugares acostumados. Talvez porque o poder “[...] implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela mais pelos processos de atividade do que pelo seu resultado, e exerce-se segundo uma codificação que controla o mais apertadamente possível o tempo, o espaço e os movimentos” (FOUCAULT, 1987, p. 117). Continuamos presos em um sistema tão complexo e sutil que mesmo quando convocados arbitrariamente à libertação, nos mantemos voluntariamente cativos.

Na distopia saramaguiana “Ensaio sobre a cegueira” (SARAMAGO, 1995), os personagens são surpreendidos por uma cegueira coletiva altamente contagiosa. Imersos na escuridão profunda são levados ao isolamento compulsório, onde tentam sobreviver distantes do mundo que enxerga e, portanto, segue célere sua rota previsível e imutável, cuidadosamente denominada “normal”. O isolamento se finda quando todos são arremessados à mesma cegueira branca, vazia, sem escuridão passível de tatear, de estender os dedos. E então, no mundo caótico que se instala, onde estão todos à deriva, os personagens percebem que desde sempre eram cegos. “Cegos que veem; cegos que vendo, não veem” (SARAMAGO, 1995 p. 4208). A citação reafirma como os processos de poder são permeáveis e se instalam em nós estendendo-se invisíveis, exatamente onde acreditamos ser mais importante olhar para fora do que para dentro. É nesse processo de cegueira coletiva, nessa distopia (in)visível, que o ensino remoto encontra o consentimento necessário para adentrar os lares.

### **Notas de um pensar dialógico**

E foi assim que a escola entrou em nossas casas. E na casa da avó que precisa “alfabetizar” a netinha. Não pediu licença, não estabeleceu acordos prévios, não estudou as dificuldades, não reviu os caminhos. Diante da necessidade avassaladora de olhar para a vida e encarar a morte tão perto, os ponteiros do relógio seguiram seu curso, Krónos triunfou sobre as realidades, as fragilidades, as dificuldades humanas.

Assolados pelo medo de perder o ano letivo instaurou-se nas casas o ensino remoto, aulas esvaziadas de sentido, mas a promessa de não perdermos tempo. Afinal, ele não pode parar. Estamos mais uma vez na contramão da pronúncia de mundo. Na contramão da palavramundo – aquela que Freire anuncia como a que leva a palavra para o mundo e o mundo para a palavra, num “movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos” (FREIRE, 1989, p. 11). Assim, o processo de

apreensão da escrita alfabética necessita dessa conexão com o mundo, com as “palavras grávidas” de que Freire nos fala. Palavras grávidas, geradas no ventre aprendiz da criança que, ávida, procura entender seu mundo para decodificar a escrita alfabética que o representa. É assim, nesse processo-movimento de ir e vir contínuo que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 11).

Mas, no ensino remoto que adentrou a casa da avó, as atividades são a estrela de um suposto processo de ensino e aprendizagem. No início de cada semana é repassado o calendário escolar da semana, que reproduz o tempo e o espaço da escola, com aulas antes e depois do intervalo, e de todas as disciplinas, incluindo Educação Física que os alunos devem fazer com os pais. Presume-se que os pais – ou responsáveis pelas “atividades” das crianças com idades entre 6 e 7 anos – disponham da carga horária integral do tempo escolar para dedicar-se a fazer as atividades com as crianças; em torno de quatro horas diárias. Ora, os responsáveis seguem suas rotinas, também com horários de trabalho, tarefas da casa, cuidados dos filhos, relações familiares, toda uma vida que acontece intrínseca a esse processo de alfabetização. Além disto, onde fica a significação do processo de ensino dialógico? Voltamos a Freire para lembrar que

A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 1989, p. 9).

Se não é leitura real, se não resulta no conhecimento do que o texto fala, o que estamos ensinando às crianças? Qual compreensão do que estamos vivendo, de uma crise epidemiológica sem precedentes em nossa história de vida, se seguimos nos adaptando à mesma lógica de antes? Os espaços ocupados na escola deram lugar ao confinamento da casa. O ensino passou do presencial ao

remoto. E o conteúdo continua a ser quantificado. Avaliado. Cobrado. A carga de conteúdos abarca todas as atividades escritas que seriam feitas na escola e, ainda, as tarefas de casa. As atividades precisam retornar à escola para serem avaliadas. Há avaliações bimestrais – da escola e da entidade parceira. É preciso gravar vídeo das leituras. Em que momento acontece o encontro entre as crianças para a pronúncia de mundo? Em que momento a criança pode identificar-se com as palavras que devem ser lidas? Em que momento a criança pode ser criadora do seu processo de aprendizagem e não receptora passiva de conteúdos prontos?

Freire (1989, p. 10), sabiamente, ressalta que “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”. Kohan (2010, p. 79) nos alerta que “O máximo de atenção é preciso quando estamos frente a métodos, pedagogia e ensino. Pois como resistir à tentação do mesmo quando se trata de “como ensinar”? Frente ao grande desafio do novo, diante do acontecimento instituído pela crise sanitária histórico-mundial, não resistimos à tentação do mesmo. Não subvertemos as regras e suprimimos da criança o seu processo de criação. Descobrimos tristemente que o Ogro que rouba de nossas crianças sua potência e criação em nome do futuro também fez morada em nossos lares.

O nascimento é capturado por essa ideia de futuro e as crianças são colocadas na disposição de continuar um tempo. O futuro é, talvez, a imagem fundamental do Ogro. Digo, a figura do Ogro consiste em educar as crianças do ponto de vista do futuro de outra coisa que não as crianças. Elas têm que ser o futuro da economia, do Brasil, da democracia, da igualdade. Transformamos as crianças na gênese de um futuro que não é o delas, mas de outra coisa que passa por elas (LARROSA, 2013, s/p).

E então, como deixar fluir a potência infantil para que a criança crie seu próprio caminho de aprendizagem, significando-o em interação com o mundo? Onde encontrar a prática dialógica - que se dá na relação, no encontro – durante as aulas remotas mediadas

pelas mídias digitais? Não seria a finalidade da educação o processo de humanização das pessoas, através do diálogo? Como se configura um ensino em que um fala e o outro supostamente absorve o dito?

O crítico literário Antônio Cândido situa a literatura como

[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso" (CANDIDO, 1995, p. 175).

Ora, se não podemos viver sem fabular, e a literatura é por excelência o universo da fabulação, pode também ser a porta que se abre para os processos de criação. Percebemos no encontro da netinha com o livro um acontecimento, como que um desamarrear do laço que prendia o processo criativo, que fechava as portas do caminho. No universo literário fabulação e criação se encontraram abrindo os caminhos da construção do processo de aprender a ler – as palavras e o mundo.

Paulo Freire (1989) nos diz que foi a partir da compreensão da leitura de seu mundo “imediato” que começou a “ser introduzido na leitura da palavra”. A leitura da palavra nascia da leitura de mundo na qual seu eu foi sendo criado e recriado, vivido e revivido.

Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perspectiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. [...] Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olho-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras”, daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos (FREIRE, 1989, p. 13).



Ele também nos conta que ao ser alfabetizado a leitura da palavra não foi superposta à leitura de seu mundo, foi tecida paralelamente, pois a palavra escrita emergia de sua própria leitura de mundo. Na experiência de leitura partilhada entre avó e netinha, no encontro dialógico, ressoou o sentido de ler. A descoberta da leitura e da escrita a partir do mundo de seus autores tecem uma alfabetização na qual a leitura de mundo precede a leitura da palavra. E tudo começou com um gesto. Oferecer o livro. Retirar a mão.

## Referências

- ANDRUETTO, María Teresa. **Clara e o homem na janela** / María Teresa Andruetto e Martina Trach. – 1ª ed. – São Paulo: Ameli, 2020.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Disciplina**. In: *Vigiar e punir, nascimento das prisões*. 20ª ed. Petrópolis: Vozes. 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam** / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- KOHAN, Walter O. **Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia da educação**. In: KOHAN, W. O. (Org) *Devir-Criança da Filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Vozes, 2010.
- LARROSA, Jorge. **O papel da infância é subverter as regras**. Disponível em <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>> Acesso em 24/08/2020
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Editora Schwarz S. A., 1995. (E-book)

# DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO NA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPO DE PANDEMIA

Brígida Navarro Sanches da Silva<sup>1</sup>

Joseane de Souza<sup>2</sup>

## Introdução

A oferta da educação pública que atenda aos brasileiros, de forma universal, passou por um longo caminho de disputas ideológicas, políticas e manifestações populares no decorrer de seu processo histórico, até ser reconhecida e assegurada na Constituição federal de 1988 (CF/88). Desde então, a educação no Brasil passou a ser um direito social assegurado, visto que o Art. 6º (CF/88) determina que: “a educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e infância e a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988). Assim, por ser considerada um bem social, ela está associada ao valor da dignidade humana e por isso, passou a ser oferecida de maneira universal (CURY et al. 2020).

Segundo Abrucio (2018) a Educação tem papel central na vida dos indivíduos e das nações contemporâneas, não só como um valor agregado ao papel econômico da sociedade, capaz de auxiliar ao nível de renda de uma pessoa e, conseqüentemente, de um país, mas também propicia transformações sociais ligadas à formação e o caráter do indivíduo, aspectos ligados à cidadania e aos direitos sociais. Nesse entendimento, a educação assume para si várias funções em relação à sociedade e ao indivíduo.

---

<sup>1</sup>Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), bnbnsanches2@gmail.com.

<sup>2</sup>Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), joseanedesouza.souza@gmail.com.

No entanto, como garantir tais funções nas políticas educacionais em tempo de pandemia? Como garantir o acesso e a permanência de forma universal e com qualidade aos alunos em tempos de isolamento social? Esses são alguns questionamentos que objetivaram esse estudo e sobre os quais nos propusemos a refletir. Segundo Abrucio (2018, p. 42) “o Brasil escolheu um caminho elitista desde as origens, deixando a grande massa da população fora do processo educacional”. Mesmo com os avanços das políticas que visam a garantia do direito à educação, ainda é desafiador garantir a universalidade do acesso e permanência das crianças e adolescentes.

Para além dos desafios historicamente postos ao ensino presencial, muitas mudanças foram adaptadas a partir de março de 2020, com caráter urgente e temporário, em razão da pandemia do Coronavírus, do qual se origina a doença conhecida por COVID-19. Assim, como em outros países do mundo, no Brasil presenciou-se a movimentação das mais variadas esferas sociais com o objetivo de resguardar a vida dos brasileiros. De lá para cá, todas as atividades comuns aos brasileiros tiveram que ser repensadas a fim de seguir às orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e, por conseguinte, as normas publicadas pelo Ministério da Saúde (MS), que sugeriu aos governantes: o distanciamento, isolamento social e quarentena como forma de conter a propagação do vírus (SENHORAS, 2020).

Esse surto de COVID-19 possui um ciclo de vida, no qual Senhoras (2020) associa a quatro etapas internacionais: o surgimento, a difusão, a maturação e a regressão. Logo, conhecer o vírus e entender a sua propagação torna-se essencial para os gestores públicos criarem estratégias e fazer planejamentos de retorno às atividades, uma vez que essas fases acontecem em toda comunidade, mas a sua intensidade depende muito de várias características. Atualmente o Estado do Rio de Janeiro está vivenciando o surto da Pandemia no estágio mais elevado, o de maturação. Como consequência da pandemia, desde o dia 12 de março de 2020 a educação brasileira está tentando se adaptar ao novo contexto social.

Decorrente disso, o governo estadual do Rio de Janeiro suspendeu as aulas de imediato, concedeu um recesso de 15 dias aos profissionais da educação e alunos, e iniciou os procedimentos para a implementação do ensino remoto. Associou-se ao Google como plataforma digital e a TV aberta para exibição das aulas, bem como autorizou a rede escolar a usar plataforma social de maneira que atendessem os alunos nas suas motivações, além de enviar material impresso para todos os alunos (GANDRA, 2020).

Por esse viés, os governos, o Conselho Nacional da Educação (CNE), o Ministério da Educação Cultura (MEC), todos os órgãos responsáveis pelas implementações de políticas educacionais têm trabalhado nas análises das situações, juntamente com a saúde para aprovar e fazer garantir dentro das possibilidades existentes, o direito à educação. Em 28 de abril de 2020, o CNE aprovou o Parecer nº 5/2020, que contém orientações para reorganização do calendário escolar e computação da carga horária às atividades não presenciais. Em 01 de junho, o MEC homologou esse parecer, que faz determinações referentes às “avaliações e exames no contexto da situação de pandemia”, conforme o Item 2.16 (BRASIL/MEC, 2020).

Nesse mesmo contexto, por meio da Medida Provisória (MP) nº 934, editada no dia 01 de abril de 2020, o governo dispensa a escola, nesse tempo de pandemia, de cumprir os 200 dias letivos previstos na lei, desde que ela cumpra a carga horária estabelecida pela Lei 9394/96 que é de 800 horas aulas ao ano. O CNE, em seu Parecer nº 05/2020 posicionou-se a favor da MP, desde que as aulas consigam atender a qualidade necessária ao aluno, entretanto, todas as normativas que sustentam a educação remota têm recebido críticas de uma parcela da sociedade e de especialistas da educação com relação à qualidade e a universalidade das ações educativas. Dentre eles, Cury et al. (2020) fazem a defesa dos alunos com deficiência dizendo que, esse acesso universal não tem atendido às necessidades desses alunos, considerando que “a escola é reconhecidamente o ‘lócus da equidade’, de forma que deve proporcionar a todas as crianças e adolescentes, inclusive com deficiência, acesso igualitário à cultura, evitando medidas que

acentuem eventual desigualdade”. Ainda de acordo com os autores, as normativas que dão sustentabilidade às aulas remotas têm sido contraditórias em relação às necessidades e singularidades de seu público-alvo.

Quanto ao uso das tecnologias, os pesquisadores Colpas, Borges e Souza, (2020, p. 157), embora sejam favoráveis ao uso delas esclarecem que se faz necessário trabalhar competências e habilidades que possibilitem o seu uso. Para eles, “as tecnologias possuem características importantes para o ensino e aprendizagem no contemporâneo, portanto, isso evoca a necessidade do cenário formal escolar contribuir no desenvolvimento de competências das crianças e jovens para esse processo”.

Os estados brasileiros têm seguido as normativas do MEC referentes à crise pandêmica, assim como as orientações do CNE. Uma das grandes preocupações tem sido as famílias de menor poder aquisitivo – referente às suas formas de subsistência –, com o estresse familiar e com o abandono e a evasão escolar dos alunos, caso esse período de aulas remotas se estenda por muito tempo (BRASIL/MEC, 2020). A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), também tem se mostrado preocupada e está reprogramando um retorno flexibilizado, mas, em razão da fase de propagação do vírus, esse retorno tem permanecido somente na fase de planejamento. Segundo Gandra (2020), em reportagem no dia 07 de julho do corrente ano, o secretário estadual de educação, Pedro Fernandes, disse que, assim que as autoridades de saúde autorizarem será instituído o protocolo de retorno.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo analisar o acesso e permanência dos alunos da Educação Básica em uma escola pública, no município de Itaperuna/RJ, ao aderir à plataforma digital das aulas remotas durante o período de Pandemia causado pelo COVID-19. Conhecer essa realidade, por meio de um estudo de caso, tem relevância na busca pela compreensão dos desafios e as estratégias utilizadas pela escola na pandemia, na perspectiva compreender os desafios e as estratégias utilizadas pela escola, bem como verificar a opinião dos

responsáveis pelos alunos sobre a situação escolar em relação ao seu empenho e motivação. Espera-se contribuir na reflexão do conhecimento que auxiliará nas diretrizes das políticas sociais e educacionais, em favor do direito à educação em tempos complicados.

## **Material e Método**

Usamos a metodologia de estudo de caso aplicado em uma escola pública estadual localizada no município de Itaperuna/RJ. A fim de guardar o sigilo sobre a escola e os interlocutores, denominaremos a Escola de “X”. Ela encontra-se situada em um bairro do município e, atualmente, possui 244 alunos, sendo constituída de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, perfazendo um total de 13 turmas e 38 servidores efetivos (SEEDUC/RJ, 2020). Com a finalidade de promover a discussão sobre o acesso e permanência do aluno em tempos de pandemia na educação básica fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre autores que trabalham as políticas educacionais e a educação como direito social. Depois foi realizada a pesquisa quantitativa aplicada através de questionário, com perguntas fechadas e abertas, distribuídas de forma virtual pelo Formulário *Google* aos responsáveis pelos alunos, e ao diretor da escola, conforme a proposta do artigo.

A escolha da Escola deu-se pela proximidade das autoras do artigo, devido ao pertencimento na comunidade escolar “X”. Aproveitamos o banco de dados da escola para convidar 188 responsáveis do grupo de contato a participar da pesquisa. Desse quantitativo que recebeu o convite, somente 42 responderam. O questionário esteve disponível aos participantes do dia 28 de julho a 07 de agosto de 2020. A Seleção dos participantes foi realizada de forma não probabilística através da “amostragem por conveniência”. Segundo Borges (2013, p.16) “é uma opção quando não é necessário ter uma amostra representativa da população de interesse ou quando há restrições orçamentárias para a realização

da pesquisa”. Para apuração dos resultados e apresentações dos gráficos usamos a estatística descritiva.

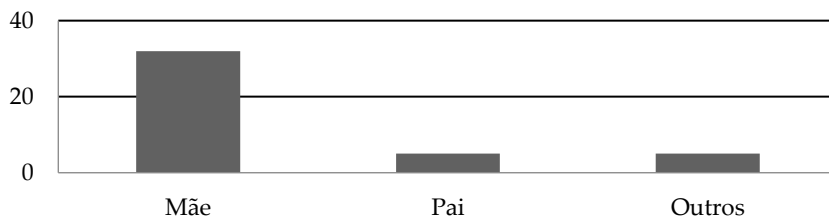
## Resultados e Discussão

Os resultados coletados juntos aos responsáveis e o diretor foram transcritos com a finalidade de entender a relação dos alunos com o ensino remoto e a escola. Analisamos primeiro, sob a percepção dos responsáveis, como se encontra o ensino no formato remoto. Após isso, analisamos a percepção do diretor referente ao acesso e permanência dos alunos.

### A percepção dos responsáveis sobre o ensino remoto: escola e aluno

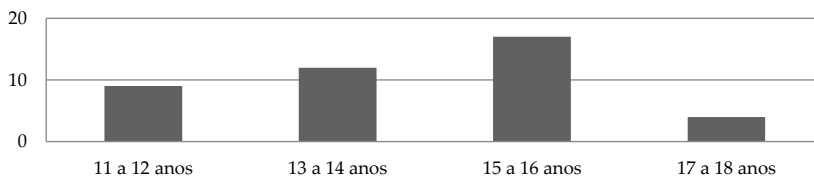
No primeiro bloco de perguntas (figuras 1 e 2), procuramos conhecer o perfil do aluno, parentesco e idade do aluno:

Figura 2 – Grau de parentesco com o aluno?



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

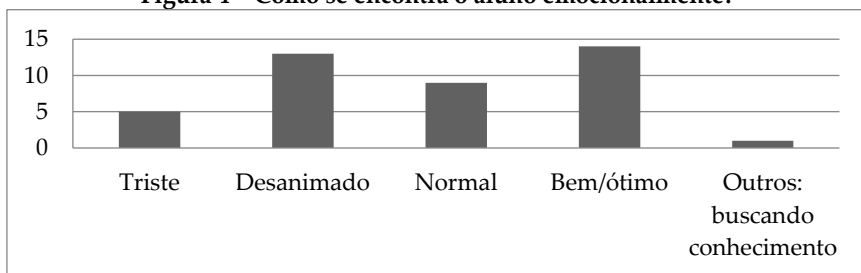
Figura 3 – Qual a idade do aluno?



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

De acordo com a figura 1, a mãe com 76% participa mais ativamente da área educacional dos filhos, e a figura 2, os adolescentes de 15 a 16 anos que somados aos de 13 a 14 anos correspondem a 69% dos alunos, tornando-se o público-alvo dessa pesquisa. No segundo bloco de perguntas (figuras 3, 4 e 5), objetivamos conhecer o estado motivacional e o empenho do aluno em relação ao acesso à plataforma e ao ensino remoto:

**Figura 4 – Como se encontra o aluno emocionalmente?**

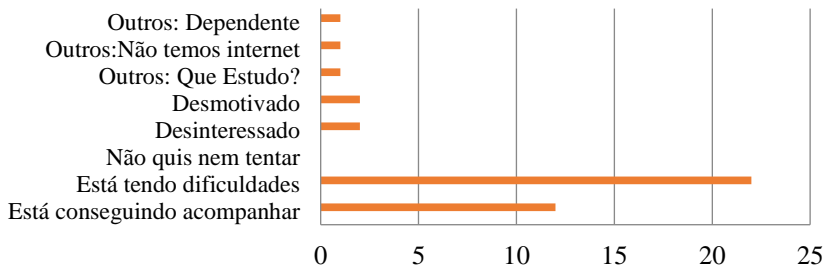


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Na figura 3, de acordo com os responsáveis, emocionalmente, os alunos: 33,% dizem que estão “bem”, um grupo de 31% se diz “desanimado”, outros 22% diz que está “normal” e 12% dizem que estão “tristes”. Essas variáveis são importantes para entendermos a reação do aluno, visto ser essa uma das preocupações do CNE – com stress familiar. Ao fazermos uma associação dos valores positivos e negativos percebemos que 55% correspondem a uma reação positiva, diante da crise da pandemia, e 43% encontram-se um pouco abalados. Segundo Colpas, Borges e Souza, (2020, p.153) “são os alunos mais pobres, mais frágeis, mais vulneráveis que precisam dos professores e da escola neste momento, principalmente como suporte e apoio emocional”, logo, requerem uma atenção especial da escola.



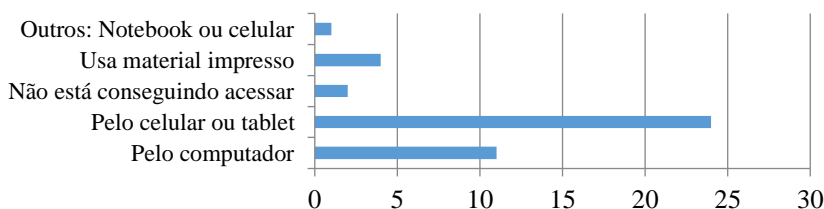
**Figura 5 – Como o aluno tem reagido ao estudo remoto pela plataforma?**



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Na figura 4, a variável “está conseguindo acompanhar” as atividades remotas corresponde a 28,6%, independentemente de qual foi o motivo, pois sabemos que eles podem ser diversos, desde o estado emocional, estrutura familiar, situação financeira ou que os alunos em sua grande maioria ainda não atingiram as competências necessárias para o acesso. Esses resultados trazem certos questionamentos em relação à universalidade e qualidade do ensino. Mas, como afirma os pesquisadores Colpas, Borges e Souza, (2020) a intenção não é excluir, mas sim incluir.

**Figura 6 – De que forma o aluno tem acesso à plataforma?**



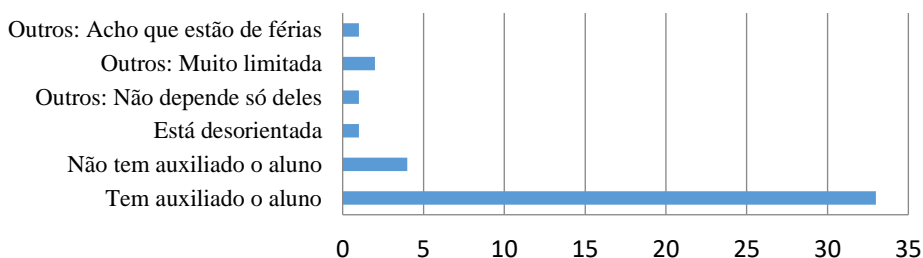
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Na figura 5, os 57,1% dos alunos tem acompanhado as aulas remotas pelo celular, talvez seja isso um dos motivos que os alunos se tornam desmotivados, desinteressados e com dificuldades como apresentou na figura 4, pois geralmente os celulares têm pouca capacidade para atender essa finalidade. Segundo a pesquisa “TIC Domicílios” de 2019, apud Colpas, Borges e Souza (2020) as

famílias que possuem o menor poder aquisitivo financeiro utilizam a internet pelo celular e afirmam que “o meio principal de acesso à internet é o celular 97%”, e esse objeto, muitas das vezes, é ainda compartilhado, como respondeu um responsável 9 (tabela 1), “Tem dificuldades de acesso porque compartilhamos o celular”.

No terceiro bloco (figuras 6 e 7), entender a visão do responsável sobre a escola.

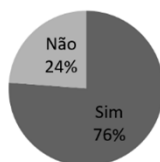
**Figura 7 – Como você avalia a escola nesse momento?**



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

Na figura 6, com 78,6% os responsáveis afirmaram que a escola “tem auxiliado o aluno”, observou-se que foi uma parcela bem pequena que apresentou queixa a esse respeito. Isso reflete o trabalho da escola, como afirmou a diretora na entrevista “os alunos foram inseridos em grupos de WhatsApp com professores que foram chamados de anjos”. Nesse caso, os “anjos” são professores extras da escola que tem auxiliado de maneira diversa ao aluno.

**Figura 8 – Você ou alguém da família recebeu mensagem ou ligação da escola?**



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na figura 7, 76% dos respondentes afirmaram receber ligação ou mensagem da escola. Neste quesito a escola tem conseguido atender o aluno, no que Cury et al. (2020) considera importante para esse tempo, já que “As escolas precisam se colocar juntas com as famílias, para que estas se sintam apoiadas” (CURY et al. 2020, p.3).

**Tabela 1** - Comentários adicionais feitos pelos responsáveis

Responsáveis	Comentários opcionais dos Responsáveis
Responsável 1	“Meu irmão mora na zona rural”
Responsável 2	“Não temos tempo para acompanhar nossos filhos”
Responsável 3	“Pais são pais e mestre são mestres”
Responsável 4	“Vocês estão fazendo o trabalho de vocês muito bem”
Responsável 5	“Não só a escola está desorientada, mas uma grande maioria de pessoas também”
Responsável 6	“Nossa maior dificuldade não temos tempo e conhecimento suficiente para auxiliar”
Responsável 7	“Ele tem dificuldade de acompanhar o estudo sozinho, eu e o pai dele trabalhamos”
Responsável 8	“O estudo não deveria ser obrigatório nessa época”
Responsável 9	“Tem dificuldades de acesso porque compartilhamos o celular”

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

De uma maneira geral, através desses comentários identifica-se nas falas dos responsáveis uma isenção do compromisso com o ensino dos seus tutelados, apresentado em uma grande maioria os pontos negativos de um ensino remoto.

### **A percepção do diretor da escola sobre o acesso e a permanência do aluno**

A entrevista com o diretor da escola “X” foi realizada no dia 05 de agosto de 2020 e foi dividida em blocos: o primeiro bloco de perguntas tinha como objetivo entender a experiência do Gestor Escolar. Perguntamos a ele sobre o seu tempo de atuação na escola, ao que nos respondeu que está há “mais de três anos”. Nesse sentido, compreende-se que o diretor possui uma certa experiência com a

comunidade escolar, por essa razão, acreditamos que isso influencia de maneira positiva e afetuosa na relação família e escola.

No segundo bloco de perguntas, perguntamos ao diretor sobre o acesso dos alunos à plataforma e se todos conseguiram ter acesso. Ele respondeu que “não” e avaliou que isso ocorre devido ao processo de transição de aulas presenciais a remotas. No entanto, em nossa leitura, vários outros fatores podem estar imbricados no não acesso, como as mudanças na dinâmica social em decorrência da pandemia, dentre os quais podemos citar: endereço e telefone desatualizados, e alunos sem acesso à internet. Embora cientes da dificuldade do sistema escolar em atender os alunos em suas particularidades, o fato de uma parcela não conseguir acessar a plataforma para as aulas é um ponto preocupante, pois, isso indica que parte deles está ausente no processo de aprendizagem. Todavia, para Colpas, Borges e Souza, (2020, p. 153) “não se trata de um processo de exclusão, mas, ao contrário, se trata de uma tentativa de inclusão”.

Dentro desse mesmo bloco, perguntamos ao diretor como estão sendo atendidos os alunos que não estão tendo acesso à plataforma Google. Ele respondeu que estão recebendo material impresso entregue pela escola. Ele afirmou ainda que essa foi uma alternativa que a rede escolar encontrou para minimizar a desistência (evasão) desses alunos. Em nossa avaliação entendemos que a situação, de caráter emergencial tem exigido o uso de estratégias excepcionais, contudo, novamente o caminho adotado é motivo de preocupação com a parcela de alunos de alunos não inseridos no sistema de aulas online. Esses alunos estão matriculados na mesma escola, na mesma turma, portanto, não deveriam ter tratamentos de forma diferenciada, díspar, como forma de inferioridade, por algo que eles não são culpados. Como resolver essa situação? Segundo o Secretário de Estado Pedro Fernandes (2020), apud Gandra (2020) esses alunos receberão apoio melhor quando retornarem ao pós-pandemia, quando será organizada uma forma de compensação e reforço.

No terceiro bloco de perguntas buscamos compreender um pouco sobre a permanência do aluno. Quando perguntamos ao diretor qual é, na opinião dele, o maior motivo do aluno não aderir às aulas remotas na plataforma, ele apresentou três alternativas: a “desmotivação”, a “falta de apoio familiar” e a “falta de uma cultura de valorização ao estudo”. De certo modo, ao fazer um contraponto da avaliação do diretor, com as respostas dos responsáveis ao formulário, percebemos que, de fato, há afinidade entre elas. Por exemplo: Na tabela 1, encontramos a fala dos responsáveis 8, 3 e 2 respectivamente. Na leitura deles: a) Pai 1: “O estudo não deveria ser obrigatório nessa época”; b) “Pais são pais e mestres são mestres” e; c) “Não temos tempo para acompanhar nossos filhos”.

Ainda nesse terceiro bloco de perguntas, questionamos como o diretor avalia a permanência (constância) com que os alunos participam das aulas remotas, levando em consideração aqueles que estão inseridos na plataforma e fazem as atividades propostas. Ele calcula que a participação desses alunos é regular: “de 40 a 60%”. Em nossas observações e análises, no desenvolvimento desse estudo, nos deparamos com uma realidade complexa: nem todos os alunos têm acesso à plataforma e dos que têm acesso, nem todos conseguem permanecer ativos nas aulas. Dentre os motivos de inconstância do aluno na plataforma, acreditamos que eles podem estar associados com o que o diretor afirmou em resposta ao questionamento anterior: “desmotivação, falta de apoio familiar e falta de uma cultura de valorização ao estudo”, tendo em vista que, nesse caso, são alunos inseridos e que possuem condições de acesso. Nesse contexto específico, a família e o próprio aluno precisam demonstrar mais autonomia e independência em relação ao processo, mas talvez ainda lhes falte competências necessárias à educação remota (COLPAS; BORGES; SOUZA, 2020).

No quarto bloco de perguntas versamos sobre as estratégias utilizadas para manter o aluno interessado nas aulas, por isso, questionamos se a escola utiliza alguma estratégia de motivação para manter o aluno interessado? Resposta: “Os alunos foram

inseridos em grupos de WhatsApp com a presença de professores, chamados ‘anjos’. Esses professores não são os professores regentes, mas sim professores extraclasse que conversam com os alunos, os auxiliam nos acessos e no que mais precisarem; a escola também tem uma conta no Instagram/Facebook que têm sido mais um suporte para envio de mensagens de incentivos, boas-vindas, boas lembranças, etc. aos alunos nesse período de pandemia. A Orientadora Educacional tem contato com os pais e ou responsáveis para buscar o apoio deles no estudo de seus filhos, por meio, também, de grupos de WhatsApp ou ligações diretas”. Essas estratégias estão de acordo com as orientações em que Cury et al. (2020) defende como sendo muito importantes e meios de oferecer motivação aos alunos.

No último bloco perguntamos ao diretor em relação ao acesso e permanência do aluno no tempo de pandemia e se ele gostaria de deixar uma sugestão ou crítica para pesquisa. Na visão dele, esses tempos complicados pressupõem “maior apoio financeiro para que os alunos tenham acesso ilimitado à internet”.

## **Conclusão**

Diante do exposto, consideramos que as atividades remotas colocam em questionamento, a qualidade e a universalidade da educação. Mediante os depoimentos assinalados, torna-se um tanto mais desafiador o processo de ensino aprendizagem, quando nem todos os alunos têm acesso à plataforma para apropriação das aulas remotas. A desproporcionalidade se revela nas diferenças de acesso: uns usam o material impresso, outros as plataformas online. Uns estão inseridos nas aulas, enquanto outros vivenciam grandes dificuldades de acesso e, conseqüentemente, a permanência fica ameaçada. Mesmo que as escolas têm se esforçado para atender todos os alunos, usando várias estratégias de suporte à plataforma digital: seja enviando mensagens, inserindo professores de suporte “os anjos” nas turmas, ou usando as redes sociais para motivá-los, nota-se que a maioria dessas ações extrapola a competência da

escola, dependendo muito mais das famílias e dos próprios estudantes, que muitas das vezes demonstram não terem desenvolvido competências necessárias para atividades educacionais à distância (remota). Sem falar dos inúmeros alunos que estão desprovidos das tecnologias ou até mesmo do acesso a elas, como, por exemplo, as famílias que residem no espaço rural.

O ensino remoto deixou em evidência uma possível divisão de classes no ambiente escolar produzido pela desigualdade social, em que os menos favorecidos estão posicionados à margem da participação e, conseqüentemente, da valorização do ensino. Um fator que demonstra essa desigualdade é o fato de 57,1%, acessar a plataforma pelo celular (figura 5), e que alguns deles compartilham o mesmo celular com seus familiares, além de outros fatores, conforme salientou o diretor ao assinalar que “desmotivação, falta de apoio familiar e falta de uma cultura de valorização ao estudo” também influenciam os resultados. Esperamos que no decorrer do ano letivo, em curto prazo, em um período pós-pandemia todos os alunos recebam a reposição de suas aulas, e que as experiências desse período contribuam para a criação de novas estratégias e políticas educacionais e sociais. Que a médio e longo prazo sejam feitos os investimentos necessários para a garantia de um ensino híbrido, capaz de desenvolver competências e habilidades no aluno. Nas palavras do diretor, na entrevista: “maior apoio financeiro para que esses alunos tenham acesso ilimitado à internet.”

## Referências

- ABRUCIO, F. L. Uma breve história da educação como política pública no Brasil *In*: DALMO, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (org.). **Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: SM, 2018, cap. 2, p 37-58.
- BORGES, D. **Noções de amostragem em Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: CECIERJ, p. 174-200, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição Federal**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp). Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro, 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2wptn3u>. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº 05/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://tinyurl.com/y64rl4f3>. Acesso em: 05 ago. 2020.

COLPAS, R.; BORGES, E. M.; SOUZA, G. R. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. **Plurais Revista Multidisciplinar**, Salvador, v.5, n.1 p.146-169, jan/abr. 2020.

CURY, C. R. J. *et al.* O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Institutos Fabris Ferreira**. São Paulo, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://preview.tinyurl.com/y622lsd8>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GANDRA, A. Rio de Janeiro adia retorno das aulas e adota ensino no formato online. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-03/rio-de-janeiro-adia-retorno-das-aulas-e-adota-ensino-no-formato-online>. Acesso em: 06 ago. 2020.

GANDRA, A. Rio anuncia protocolo de retorno às aulas na rede pública do Estado. Aulas presenciais estão condicionadas a ocupação de leitos. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 07 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/rio-anuncia-protocolo-de-retorno-aulas-na-rede-publica-do-estado>. Acesso em: 10 ago. 2020.



RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado e Educação. **Quadro de Horários 2020 das Escolas do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://consultaqh.educacao.rj.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e Educação: análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, vol. 2, n. 5, p. 1-11, 2020.

# O EFEITO DO ISOLAMENTO SOCIAL NA SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Bruna Brandão Velasques<sup>1,2</sup>

## Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou situação de pandemia pelo novo coronavírus (Sars-Cov2) em março de 2020. A transmissão rápida da COVID-19, alta taxa de mortalidade em algumas subpopulações, falta de vacina e tratamento efetivo são alguns dos principais fatores que levam a uma maior apreensão da população global (XIANG; JIN; CHEUNG, 2020). Por ser um vírus novo, o isolamento social passou a ser a medida mais eficiente no combate ao vírus (BROOKS et al., 2020). O isolamento social acarretou uma cascata de alterações no dia a dia das famílias, a começar pelo fechamento das escolas.

A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que 1,38 bilhões de crianças estão fora da escola ou creche, sem acesso a atividades em grupo, atividade esportiva ou acesso a parques (CLUVER et al., 2020). A escola fornece uma variedade de serviços críticos e essenciais que vão além da educação: alimentação, segurança física, suporte emocional; são alguns dos serviços que tornam o ambiente escolar um local que contribui para a construção de segurança e confiança das crianças (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2020). De acordo com o Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2020), no Brasil 34% da população de 0 a 3 anos frequenta a creche e 93% das crianças de 4 a 5 anos frequentam a pré-escola, com o fechamento dessas instituições

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bruna\_velasques@eefd.ufrj.br

<sup>2</sup> Instituto de Neurociências Aplicadas (INA)

muitas crianças de famílias mais vulneráveis ficaram sem a alimentação adequada, as crianças passaram a correr um risco maior de serem vítimas de violência, negligência e de serem privadas de estímulos positivos necessários para o seu desenvolvimento.

Incertezas, mudança na rotina, vivência de altos níveis de medo e ansiedade, isolamento físico e social, alto nível de estresse parental são apenas alguns dos fatores que demonstram a necessidade de olharmos para aspectos relacionados à saúde mental e bem-estar das crianças e os possíveis impactos na saúde mental e no processo de aprendizagem. Crianças até 6 anos de idade, o que abrange a primeira infância, são particularmente vulneráveis, não só pela dificuldade no entendimento da situação, mas também pela limitação na capacidade de desenvolver estratégias para lidar com essa situação de exceção e pela limitação de comunicar e elaborar sobre os seus sentimentos.

Nessa fase da vida, a manutenção da rotina é necessária para a construção da sensação de controle e para dar organização ao seu mundo, promovendo segurança e confiança. O isolamento social, com o fechamento das escolas, promoveu a quebra da rotina e da organização do dia-a-dia, a separação de amigos e professores, com os quais foram criados vínculos emocionais; contribuíram para a desestabilização, construção de incertezas em relação ao futuro, afetando a segurança e confiança das crianças. Os principais efeitos verificados nas crianças pelos pais em virtude do isolamento social foram: dependência excessiva dos pais, desatenção, preocupação, problemas de sono, falta de apetite, pesadelos e desconforto (Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância, 2020).

A saúde mental é definida pela OMS como um estado de bem-estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doença (OMS, 2001). Estudos prévios sugerem que desastres em massa e recessão econômica afetam a saúde mental, inclusive aumentando a suscetibilidade das crianças a problemas dessa natureza (GOLBERSTEIN, WEN, MILLER, 2020). Diante desse contexto, o presente artigo se justifica pela necessidade de estruturar material

que forneça conhecimento específico para os profissionais da educação sobre os efeitos da pandemia na saúde mental das crianças. Além disso, possibilita o delineamento de ações de políticas públicas que busquem acolher a criança que chegará na escola após o período de isolamento social, levando em consideração os aspectos voltados para a saúde mental e seus impactos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, esse conhecimento minimizaria os efeitos deletérios no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, promovendo um ambiente propício nas escolas. Sendo assim, torna-se urgente entender como os fatores citados afetam a saúde mental das crianças. Em especial, vamos discutir sobre como a pandemia afetou a parentalidade e, conseqüentemente, a saúde mental das crianças; e como as crianças tem se mostrado vulneráveis em relação a saúde mental durante a pandemia.

## **Método**

O presente trabalho trata-se de uma revisão integrativa rápida. Revisões rápidas são recomendadas pela OMS (WHO, 2017). Foi realizada uma revisão sobre o impacto do isolamento social produzido pela pandemia pelo coronavírus (Sars-Cov2) na saúde mental de crianças e as possíveis conseqüências para o processo educacional. A pesquisa foi conduzida na base de dados PubMed, foram incluídos artigos em inglês e publicados no ano de 2020, a busca incluiu as seguintes palavras-chave e suas combinações: "Mental Health"; Children; Coronavirus; COVID-19.

## **Resultados e Discussão**

Foram encontrados 167 artigos, após a leitura de títulos e resumos 18 (dezoito) artigos foram selecionados, sendo que 04 (quatro) artigos tratavam sobre parentalidade e saúde de cuidadores e 14 (catorze) diretamente sobre a saúde mental das crianças. Com o intuito de deixar a discussão mais clara, ela será

dividida de acordo com os tópicos mais abordados nos artigos encontrados.

## **Parentalidade e Cuidados com as Crianças**

O fechamento das escolas impôs uma convivência mais intensa e integral entre pais e filhos. Os pais estão tendo que se dividir entre as tarefas de casa, o trabalho realizado de forma remota, os cuidados básicos com as crianças e o suporte no ensino à distância; além das preocupações em relação à saúde, ao emprego ou perdas financeiras (IMRAN, ZESHAN, PERVAIZ, 2020; STARK et al., 2020). Por conta disso, o padrão de relacionamento entre pais e filhos acaba sendo um fator relevante ao se pensar a saúde mental das crianças, principalmente por conta do aumento do estresse parental em decorrência da alta demanda física, emocional e mental; e pelo fato das crianças serem sensíveis às mudanças de humor dos pais. Além disso, com mais de 100.000 mortes no Brasil, muitas famílias estão sofrendo a perda de entes queridos, muitas vezes sem serem capazes de se envolver em rituais tradicionais de luto ou acesso a sistemas de suporte típicos. Uma preocupação maior deve ser dada às crianças em situação de risco e que vivam com pais abusivos. Estudos anteriores têm demonstrado uma exacerbação de comportamentos parentais abusivos em épocas de instabilidade. Estudo envolvendo períodos de recessões financeiras, desastres naturais e epidemias revelou taxas aumentadas de abuso, negligência e exploração infantil (IMRAN, ZESHAN E PERVAIZ, 2020). Também já foi demonstrado aumento da taxa de abuso infantil durante período de escolas fechadas (PHELPS E SPERY, 2020).

Diversas pesquisas têm associado a saúde mental dos pais ao desenvolvimento cognitivo e emocional dos filhos (LAU et al., 2018; FONTANESI et al., 2020). Estudos prévios demonstraram que psicopatologia prévia parental está associada a dificuldades parentais, incluindo a falta de confiança em seu papel, alto estresse, muita ou pouca disciplina, uso mais frequente de punições e

hostilidade verbal. Esses comportamentos parecem prever vários problemas em crianças, incluindo distúrbios emocionais e comportamentais, além de baixo desempenho acadêmico (FONTANESI et al., 2020).

Fontanesi et al. (2020) investigou o efeito do lockdown em uma amostra de 1.126 pais italianos. Os dados preliminares sugerem que os pais de crianças diagnosticadas com alguma doença física ou transtorno mental estão experienciando altos níveis de Burnout e percebem menos suporte social do que outros pais. Além disso, grande parte desses pais estão percebendo mudanças comportamentais significativas em seus filhos (relacionadas a, por exemplo, incapacidade de se concentrar, intolerância e desconforto geral) e responderam a essas mudanças comportamentais mudando o estilo parental, tornando-se mais autoritários e aumentando a hostilidade verbal. Para pais com menor renda e com problemas de saúde mental preexistentes, esses desafios tenderam a ser maiores.

Outro estudo realizado no Estados Unidos da América (EUA) examinou a experiência em 420 pais durante os meses iniciais da pandemia. Os resultados indicaram ligações significativas entre a sobrecarga dos pais, saúde mental e percepção do estresse infantil. Estes fatores estão significativamente ligados à proximidade e ao conflito entre pais e filhos. Os autores concluíram que o impacto em milhões de famílias isoladas em casa durante a pandemia COVID-19 por um período indefinido de tempo pode levar ao impacto na saúde mental das crianças (RUSSEL et al., 2020).

### **Saúde mental das crianças em tempo de COVID-19**

Experiências adversas na infância podem ter consequências biopsicossociais de longa duração, que vão desde a interrupção do neurodesenvolvimento; deficiência social, emocional e cognitiva; adoção de comportamentos de risco à saúde; até problemas sociais (PHELPS E SPERRY, 2020). A maioria dos transtornos de saúde mental tem início na infância, o que aumenta a necessidade dos

cuidados com a saúde mental das crianças, tornando essencial a precocidade de identificação e do tratamento, principalmente em virtude do período sensível de neurodesenvolvimento infantil.

A pandemia de COVID-19 pode agravar os problemas de saúde mental existentes e levar a mais casos entre crianças, principalmente devido à combinação única de crise de saúde pública, isolamento social e recessão econômica (GOLBERSTEIN, WEN, MILLER, 2020). Apesar de eficaz, o fechamento das escolas é controverso por conta do efeito cascata socioeconômico que o acompanha. O objetivo do fechamento das escolas é prevenir a propagação da pandemia e proteger as crianças do vírus, no entanto, pode dificultar o desenvolvimento saudável das crianças (BAHN, 2020). O risco de lesão não acidental também aumenta durante momentos de crise, sejam da saúde ou socioeconômicas, em parte como consequência do fechamento das escolas e maior convivência entre a criança e cuidadores abusivos (MARTINKEVICH et al., 2020).

Sendo assim, investigar os efeitos na saúde mental das crianças em função do fechamento de escolas como uma estratégia de mitigação de pandemia é urgentemente necessária. Embora a maioria das crianças possa não sofrer efeitos psicológicos deletérios por causa de uma perda temporária de acesso ao ambiente escolar, o impacto da incerteza prolongada, falta de socialização, apoio social e a atividade física reduzida podem aumentar o sofrimento emocional das crianças (STARK ET AL, 2020). Uma revisão rápida realizada por pesquisadores Ingleses investigou como as medidas de isolamento e a solidão impactaram a saúde mental de crianças e adolescentes. Eles concluíram que crianças e adolescentes estão mais propensos a experimentar altas taxas de depressão e ansiedade durante e após o fim do isolamento forçado. Isso pode aumentar conforme o isolamento forçado se estende. (LOADES et al, 2020).

Sprang e Silman (2013) relataram que as crianças que estiveram em quarentena durante doenças pandêmicas estavam mais propensas a desenvolver transtorno de estresse agudo, transtorno de ajustamento e luto demorado; sendo que 30% das crianças

preencheram os critérios clínicos para transtorno de estresse pós-traumático. Imran, Zeshan e Pervaiz (2020) identificaram que os diagnósticos mais comuns verificados em crianças, em virtude de momento de pandemia são: transtorno de estresse agudo, transtorno de ajustamento, luto demorado e estresse pós-traumático transtorno; sendo os principais sintomas: inquietação, irritabilidade, ansiedade, maior dependência dos pais e desatenção. As crises psicológicas costumam fazer com que as crianças produzam sentimentos de abandono, desespero, incapacidade, e exaustão, e até aumentam o risco de suicídio. Crianças com transtornos mentais e/ou neurológicos prévios são especialmente vulneráveis durante a quarentena e período de distanciamento social. Algumas crianças podem ter pensamentos catastróficos e ser propenso a experimentar desespero, dormência, revivência de memórias traumáticas e outras reações emocionais e comportamentais graves. Em casos graves, podem ser observados sintomas psicóticos ou transtorno de estresse pós-traumático (YE, 2020).

Outro fator nessa equação é o aumento do uso de tecnologias digitais, principalmente por conta do papel crucial na continuidade da aprendizagem. No entanto, a educação online tem deixado muitas crianças pelo caminho, como aquelas que vivem em condições socioeconômicas mais vulnerável e não possuem dispositivos eletrônicos ou conexão de internet, e crianças com distúrbios de aprendizagem ou outras necessidades educacionais especiais. As crianças com vulnerabilidades preexistentes (p.ex., transtorno do espectro do autismo, psicose ou transtornos de ansiedade) precisam de apoio especial para lidar com a incerteza e tolerar sentimentos negativos. Nestes pacientes, a solidão e a falta de rotina prejudicam seu bem-estar, piorando o quadro preexistente (CAFFO, SCANDROGLIO e ASTA, 2020). Este fator faz crescer a preocupação sobre o impacto psicológico que a pandemia pode ter sobre crianças.

Um estudo realizado na Espanha teve como objetivo investigar como crianças de 3 a 12 anos estavam lidando com a pandemia. Duzentas crianças foram ouvidas e questionadas abertamente sobre



as atividades, necessidades e sentimentos associados à quarentena. As crianças relataram vivenciarem emoções mistas durante a quarentena, mesclando momentos de felicidade e relaxamento com suas famílias, com medo, nervosismo, preocupação, solidão, tristeza, tédio e raiva. No nível físico, as crianças relataram ser difícil serem privadas de atividades ao ar livre durante semanas, o que também as tornou mais sedentárias. Socialmente, elas sentiam falta de colegas e cuidadores (professores e babás). De acordo com os autores, esse estudo fornece evidências sobre a necessidade para proteger o bem-estar das crianças durante a crise COVID-19 (IDOIAGA MONDRAGON et al. 2020).

Outro estudo investigou o impacto psicológico da experiência de quarentena por conta da pandemia da COVID-19 em crianças na Índia. Foram entrevistadas 120 crianças e adolescentes junto com seus pais que estavam em quarentena. Esses dados foram comparados com os dados de 131 crianças e adolescentes que não estavam em quarentena. Os resultados demonstraram que crianças e adolescentes em quarentena experimentaram maior sofrimento psicológico, sendo os sentimentos mais vivenciados a preocupação (relatada por 68,59% dos entrevistados em quarentena), desamparo (66,11%) e medo (61,98%) (SAURABH E RANJAN, 2020).

Wade, Prime e Browne (2020) apontam para a necessidade de pensarmos sobre como essas consequências serão percebidas a longo prazo. Os autores pontuam 5 efeitos comuns que ocorrem em psicopatologia do desenvolvimento e que enfatizam a necessidade de pesquisa em saúde mental a longo prazo com crianças:

- 1) Risco cumulativo - para muitas crianças se verifica um caso agudo de risco cumulativo, elas estariam sendo expostas a múltiplos riscos concomitantes, aumentando a probabilidade de dificuldades associadas à saúde mental. Essas dificuldades acumuladas podem alterar o modo pelo qual a criança responde a desafios futuros, incluindo reintegração escolar;

- 2) Efeito adormecido - crianças que inicialmente pareciam estar bem adaptadas, podem apresentar dificuldades mais tardiamente no desenvolvimento. Isso ressalta a necessidade de

monitoramento contínuo das crianças que enfrentam riscos a curto prazo, a fim de intervir caso as dificuldades comecem a surgir;

3) Sensibilização - dois tipos desse efeito devem ser considerados. O primeiro é sobre como vulnerabilidades pré-existentes podem colocar algumas crianças em risco maior, isto é, a adversidade pré-pandêmica pode “sensibilizar” os indivíduos para os efeitos do estresse que emanam da pandemia. Aquelas que já estavam lutando com dificuldades econômicas, racismo e discriminação, por exemplo, podem ser especialmente vulneráveis aos efeitos de confinamento, isolamento e eventos estressantes. O outro considera o estresse para indivíduos que experimentaram relativamente poucas adversidades anteriores, logo a pandemia pode ser um evento sensibilizador que reduz o limiar de tolerância ao estresse, desencadeando um quadro psicopatológico.

4) Efeito Mecanicista - envolve uma interação de estressores distais e processos familiares proximais. Por exemplo, a perda do emprego dos pais pode afetar as crianças por meio de vias complexas que envolvem o bem-estar do cuidador (por exemplo, psicológico sofrimento) e processos dentro das famílias (por exemplo, interações coercitivas pais-filhos).

5) Resiliência - o estudo da adaptação individual a condições incertas durante a pandemia requer análises longitudinais, pois os processos que cultivam a resiliência mudarão dinamicamente ao longo tempo. No nível familiar, isso inclui relacionamentos, padrões de comunicação, regras e rituais e sistemas de crenças positivos (por exemplo, construção de significado da adversidade). Além disso, o tempo de exposição a fatores de risco pode ter consequências na previsão as sequelas de saúde mental da pandemia. Compreender como estes "Janelas de plasticidade" moldam as necessidades de saúde mental das crianças pesquisa longitudinal que examina o tipo, tempo e intensidade de Fatores de risco e proteção ao longo do tempo.

## Conclusão

As mudanças proporcionadas pela pandemia geraram diversas mudanças na vida de milhões de crianças brasileiras. De acordo com os dados verificados através de pesquisas realizadas ao redor do mundo, a saúde mental das crianças parece ser um grande ponto vulnerável e que demanda atenção imediata. Por conta disso, prestar atenção às crianças durante esse momento é de extrema relevância para prevenir a ocorrência de transtornos mentais e eventos adversos. Pré-escolares e crianças nas primeiras séries do ensino fundamental são mais vulneráveis, pois na maior parte das vezes não respondem ao aprendizado online e se encontram em um período crítico de desenvolvimento social, cognitivo e intelectual. Nestes casos, efeitos na saúde mental podem ser percebidos. Uma atenção especial deve ser dada às crianças que apresentam alguma vulnerabilidade preexistente, esta pode ir desde classe socioeconômica, passando por moradia em área de risco, até crianças com algum diagnóstico físico ou mental. Uma das principais limitações dos estudos existentes é o fato de grande parte ser transversal, a falta de estudos longitudinais (em parte por conta da pandemia ser recente) faz com que conheçamos pouco os efeitos a longo prazo na saúde mental das crianças.

A carga da pandemia da COVID-19 como um potencial risco para a saúde mental de crianças é evidente. Os estudos investigados no presente artigo demonstram alguns pontos que devem ser levados em consideração e sobre os quais se deve prestar atenção: atenção às mudanças comportamentais que podem ser indicativas de ansiedade e depressão; observação sobre o tempo de uso de telas; e, observação sobre situações de potencial risco à criança e que possam coloca-la sob um risco maior de sofrer abuso físico. Um momento crítico que demanda atenção especial é a reintegração escolar. Nesse sentido, a atuação dos profissionais da educação é fundamental no momento da volta às atividades escolares. Por conta disso, sugere-se que esses profissionais recebam capacitação formal que ajude na identificação precoce de

problemas na saúde mental e para que possam pensar em intervenção e realizar o encaminhamento, quando necessário. Sendo assim, apoiar a readaptação das crianças requer um planejamento e construção de políticas que envolvam profissionais da saúde e educação.

## Referências

- BAHN, Geon Ho. **Coronavirus Disease 2019, School Closures, and Children's Mental Health**. J Korean Acad Child Adolesc Psychiatry. Seol, v. 31, nº 2, pp. 74-79, 2020
- BROOKS, Samantha K et al., **The Psychological Impact of Quarantine and How to Reduce It: Rapid Review of the Evidence**. The Lancet. London, v. 395, nº 10227, pp. 912-20, 2020
- CAFFO, Ernesto; SCANDROGLIO, Francesca; ASTA, Lisa. **Debate: COVID-19 and psychological well-being of children and adolescents in Italy**. Child Adolesc Ment Health. Oxfordo, v. 25, nº 3, pp. 167-168, 2020
- CLUVER, Lucie et al. **Parenting in a time of COVID-19**. Lancet. London, v.395, nº10233, p. e64, 2020
- COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. Edição Especial: **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. <http://www.ncpi.org.br> (Acessado 12 de Agosto, 2020).
- IDOIAGA MONDRAGON, Nahia et al. **Struggling to breathe: a qualitative study of children's wellbeing during lockdown in Spain**. Psychol Health. New York, pp. 1-16, 2020
- IMRAN, Nazish; ZESHAN, Muhammad; PERVAIZ, Zeshan. **Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic**. Pak J Med Sci. Karachi, v. 36, nº S4, pp. S67-S72, 2020.
- FONTANESI, Lilybeth et al. **The effect of the COVID-19 lockdown on parents: A call to adopt urgent measures**. Psychol Trauma. Washington, DC, v. 12, nº S1, pp. S79-S81, 2020.
- GOLBERSTEIN, Ezra; WEN, Hefei; MILLER, Benjamin F. **Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents**. JAMA Pediatr. Chicago, 2020. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2764730> (Acessado em 19 de agosto, 2020).

LAU, Phoebe et al. **Prevalence of psychopathology in bipolar high-risk offspring and siblings: A meta-analysis.** *European Child & Adolescent Psychiatry*. Toronto, v. 27, pp. 823–837, 2018.

LOADES, Maria Elizabeth et al. **Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19.** *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. Baltimore, v. S0890-8567, nº 20, pp. 30337-3, 2020

MARTINKEVICH, Polina et al. **Physical child abuse demands increased awareness during health and socioeconomic crises like COVID-19.** *Acta Orthopaedica*. Basingstoke, pp. 1-7, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial da Saúde. Saúde Mental: nova concepção, nova esperança.** 2001. [https://www.who.int/whr/2001/en/whr01\\_po.pdf](https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_po.pdf) (Acessado em 19 de Agosto, 2020).

PHELPS, Chavez; SPERRY, Linda L. **Children and the COVID-19 pandemic.** *Psychol Trauma*, Washington, DC, v. 12, nº S1, pp. S73-S75, 2020

RUSSEL, Beth S et al. **Initial Challenges of Caregiving During COVID-19: Caregiver Burden, Mental Health, and the Parent-Child Relationship.** *Child Psychiatry Hum Dev*. New York, pp. 1-12, 2020

SAURABH, Kumar; RANJAN, Shilpi. **Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic.** *Indian J Pediatr*. New Delli, v. 87, nº 7, pp. 532-536, 2020

SPRANG, Giny; SILMAN, Miriam. **Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters.** *Disaster Med Public Health*. Philadelphia, v. 7, pp. 105-110, 2013.

STARK, Abigail M et al. **Shifting from survival to supporting resilience in children and families in the COVID-19 pandemic: Lessons for informing U.S. mental health priorities.** *Psychol Trauma*. Washington, DC, v.12, nº S1, pp. S133-S135, 2020.

XIANG, Yu Tao, JIN, Yu; CHEUNG, Teris. **Joint International Collaboration to Combat Mental Health Challenges During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic.** *JAMA Psychiatry*. Chicago, v. 16, nº 10, pp 1741–44, 2020

WADE, Mark; PRIME, Heather; BROWNE, Dillon. **Why we need longitudinal mental health research with children and youth during (and after) the COVID-19 pandemic.** *Psychiatry Res*. Amsterdam, v. 290, pp. 113143, 2020

WHO. **Rapid reviews to strengthen health policy and systems: a practical guide**. 2017. <https://www.who.int/alliance-hpsr/resources/publications/rapid-review-guide/en/> (acessado em 12 de agosto, 2020)

YE, Jiancheng. **Pediatric Mental and Behavioral Health in the Period of Quarantine and Social Distancing With COVID-19**. JMIR Pediatr Parent. Toronto, v. 3, nº 2, p. e19867, 2020



# PANDEMIA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO: PENSAMENTOS SOBRE A ESCOLA DE HOJE

Matheus Carvalho do Nascimento<sup>1</sup>

Geórgia Santana da Silva Mansur<sup>2</sup>

Geórgia Regina Rodrigues Gomes<sup>3</sup>

## Introdução

A presente pesquisa sucedeu-se no atual contexto apresentado em todo o mundo, a saber, a Pandemia decorrente da infecção humana gerada pelo novo Coronavírus (COVID-19), com ênfase em seus reflexos na vida escolar, que geraram reordenamentos no processo de ensino e aprendizagem de bilhões de alunos e professores de todo o mundo. Buscando amenizar os impactos da pandemia, escolas em todo o mundo foram fechadas, o que impulsionou a discussão e elaboração de estratégias de ensino para dar continuidade ao ano letivo, instituindo, obrigatoriamente, uma transição de metodologias e práticas pedagógicas das salas de aulas convencionais para os ambientes digitais - por meio de aulas síncronas e assíncronas, entre outros meios adotados, observando a particularidade de cada realidade (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Fez-se urgente a sugestão e adoção de caminhos até então pouco explorados e lentamente discutidos, planejados e instaurados por diversas razões até o período pré-pandemia.

Assim como os demais setores da sociedade que tiveram as suas rotinas modificadas, com a educação não foi diferente; o

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense – UFF – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES, matheuscn@id.uff.br

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense – UFF – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES, georgiassm@id.uff.br

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense – UFF – Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES, georgiagomes@id.uff.br



fechamento das escolas, aderido aos poucos em todo o Brasil como forma de mitigar as possibilidades dos lecionando de serem os vetores do vírus em suas famílias e comunidade, representou uma medida drástica imposta pela pandemia. Tal medida acarretou, na sociedade e, especialmente, na comunidade acadêmica, incertezas, inquietações e angústias, uma vez que, dentre tantas interrogações, era sabido que a dinâmica e os processos educacionais seriam, inevitavelmente, reestruturados, considerando que não seria possível projetar o fim do isolamento social.

Dentre as ações iniciadas, a mais comum entre elas foi a adesão de tecnologias digitais por diversas instituições de ensino como alternativa para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de bilhões de crianças e adolescentes - ainda que tal ação seja complexa e subjetiva, acompanhada de problemáticas como a situação socioeconômica, a adequada formação de professores para o novo panorama e a maturidade de pais e alunos para se adaptarem às novas realidades do ensino.

Nesta perspectiva, novos termos foram surgindo, novos significados e significâncias. Com o acréscimo de novas palavras em nosso vocabulário, surgiram também novos conceitos, como o de “Ensino Remoto Emergencial”, que segundo Constantinou et al. (2020, p. 3) “caracteriza-se pela adaptação das aulas presenciais, utilizando tecnologias de informação e comunicação (TICs) para estabelecer uma comunicação síncrona com os alunos.”. Este termo é adequado e caracteriza o processo adotado por grande parte das instituições de ensino para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem de seus lecionando, gozando do uso das tecnologias digitais, através de aplicativos e redes sociais, para transmitir as aulas e manter o contato e a interação entre professores e estudantes.

Merece destaque a necessidade de diferenciar o termo Educação a Distância, conhecida como EAD - e utilizado por muitas instituições e autores antes da pandemia - do termo Ensino Remoto Emergencial, evitando-se assim comparações equivocadas e transparecendo a distinção entre os conceitos. Como mencionado

acima, o Ensino Remoto Emergencial surge em um momento singular, de crise mundial que atingiu os diversos setores da sociedade. Deste modo, o Ensino Remoto Emergencial não teve tempo necessário para ser planejado e discutido, definindo seus delineamentos, traçando metas tangíveis e planos de ações necessários para endossar qualquer grande projeto. O Ensino Remoto Emergencial foi implementado de forma repentina no Brasil e vem sendo adaptado durante a sua utilização, considerando os erros e acertos deste novo modelo educacional.

Por outro lado, dentre as diversas definições do EAD, encontramos nas palavras de Constantinou et al. (2020) a seguinte definição:

Processo de ensino e aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente, pressupondo o apoio de tutores de forma atemporal, carga horária diluída em diferentes recursos midiáticos e atividades síncronas e assíncronas. Esta proposta educacional exige o desenvolvimento de modelos pedagógicos próprios e não apenas a adaptação de modelos derivados do ensino presencial. Exige a construção de práticas que sustentem a gestão da distância pedagógica (CONSTANTINO *et al.* 2020, p. 3).

Neste sentido é possível identificar que as metodologias possuem amplitudes e conceitos distintos. Ademais, o planejamento acaba se tornando outro fator que distingue a proposta da EAD e o Ensino Remoto Emergencial. A EAD é uma metodologia de ensino trabalhada há algumas décadas, sendo adotada pelo Brasil e contando necessariamente com planejamento, organização e objetivos pré-definidos. Este conceito é sustentado por diversas discussões acadêmicas, publicações científicas, políticas públicas e regulamentações que permitem e estimulam sua utilização em diversas modalidades de ensino, visando atender os alunos em diversas realidades socioculturais.

Enquanto o Ensino Remoto Emergencial desponta como alternativa inicial para adaptar a rede de ensino e seus profissionais diante desse período de pandemia, torna-se necessário buscar

melhorias em sua proposta, considerando que o Ensino Remoto Emergencial não tem alterado com a lógica da sala de aula tradicional, tampouco desfruta das potencialidades educacionais que as tecnologias digitais possuem - inquietação anterior e que já vinha sendo discutida outrora pela comunidade acadêmica. Segundo Nascimento (2019, p.17), a educação, de maneira geral, tem dificuldade em “acompanhar a velocidade de inovação relacionada aos processos tecnológicos e, por conseguinte, a dificuldade na transposição dos conhecimentos científicos para o espaço escolar”. Porém, as tecnologias digitais não são o único problema, considerando que no Brasil o programa de Informática na Educação, desde o início, caracterizou-se por propostas pedagógicas e políticas públicas que envolviam a utilização da informática nos processos educativos, e que foram norteadas pelas experiências concretas das universidades e escolas da rede pública (VALENTE, 2002), entrando em evidente contraste com as tomadas de decisões e políticas públicas que norteiam as adaptações e mudanças que a educação brasileira vem sofrendo desde o início do ano.

Diante de tantas mudanças não se pode desconsiderar que, apesar das tecnologias digitais fazerem parte do cotidiano de grande parte da população em nossa contemporaneidade, elas, por si só, não garantem transformações no processo de ensino e de aprendizagem, e podem não garantir melhorias no referido processo, como nos alerta Nascimento (2019, p. 32):

Por mais que tais tecnologias estejam cada vez mais presentes nas instituições de educação, nem sempre sua utilização reflete-se em melhores resultados ou ganhos nos processos de aprendizagem, pois, em muitos casos, nota-se que o enfoque dado à utilização das tecnologias nas escolas é o de substituição dos métodos tradicionais de transmissão dos conteúdos.

Esta concepção é fundamental para que supostos avanços e/ou modernidade no processo educacional não se sustentem de forma equivocada. Neste sentido, reafirma-se a necessidade de um olhar diferenciado para o processo educacional, considerando a importância dos professores e sua formação, uma formação

continuada que possibilite a adaptação e a atualização de suas práticas pedagógicas, associando-as ao uso de metodologias emergentes e das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem. Segundo Sathler (2020):

A capacitação prévia do corpo docente é fundamental para atuar competentemente nesse novo mundo. O planejamento das atividades, a concepção de novas formas de avaliação, a produção e disponibilização organizada de objetos de aprendizagem se somam à mediação que privilegie a participação mais colaborativa e menos centrada nas aulas expositivas.

Apesar de todos os transtornos apresentados em virtude da pandemia, algo é notório: o surgimento de um movimento reflexivo em toda a comunidade acadêmica, buscando ressignificar a educação no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, novas habilidades, e o desafio de levar o ensino para extramuros escolares. Essas mudanças, e suas novas maneiras de “ensinar”, “aprender”, “interagir” e “avaliar”, tem sido um grande desafio para a escola, professores, estudantes e suas famílias.

A história da humanidade revela como tempos de crises sempre impeliram a inovação da coletividade, portanto, este momento atual de crise pode ser visto como um propulsor para a inserção das tecnologias digitais na educação básica, bem como suas implicações - a organização e planejamento de suas metodologias de ensino, fomento da promoção de novas habilidades, basilarmente a autonomia dos discentes, proporcionando aos mesmos serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, os autores Seno e Belhot (2009) reafirmam o pensamento freiriano (FREIRE, 1996), quando nos dizem que:

Para se adaptar a essas mudanças, o professor necessita repensar sua maneira de ensinar, de aprender e de pesquisar. Nesse novo cenário, ele precisa organizar, administrar e regular situações de aprendizagem, deixando de ser o “dono do saber” e o controlador da aprendizagem, para tornar-se um mediador que estimula a curiosidade, o debate e a interação com os outros participantes do processo. (Seno e Belhot, 2009, p. 503).

Com base nessas reflexões, o Grupo de Pesquisa sobre Informática aplicada ao Ensino e a Educação (GPINFEE), vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF) - Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES) - realizou o seu I Webinário, com o objetivo de discutir as possibilidades e desafios do Ensino Remoto Emergencial pelas escolas na atualidade, bem como delinear uma nova perspectiva de organização para a escola, discutindo conceitos de metodologias ativas, ensino híbrido, relatos de experiências de uma escola pública do Município de Itaperuna RJ e questões sobre a saúde mental diante do confinamento.

## **Metodologia**

O I Webinário do Grupo de Pesquisa sobre Informática aplicada ao Ensino e a Educação – GPINFEE (2020), intitulado “Ensino e Tecnologia: Possibilidades e desafios na Pandemia” ocorreu de forma online, a partir da plataforma MEET, nos dias 13 e 14 de Julho de 2020. O evento foi gratuito e aberto para toda a comunidade, dispondo do auxílio da Pro Reitoria de Extensão da UFF para a emissão de certificados para os participantes. O Webinário contou com a participação de 5 palestrantes.

No primeiro dia foram discutidos temas relacionados aos modelos de Ensino Remoto e EAD e suas características. Em seguida foram apresentadas questões acerca das metodologias ativas e o ensino híbrido, desde a etimologia da palavra até algumas de suas propostas de aplicação em sala de aula.

No dia seguinte foram apresentados relatos de experiências acerca da aplicação do Ensino Remoto Emergencial em uma escola pública no município de Itaperuna-RJ. Tal escola adotou diversos indicadores para medir e analisar a migração para o Ensino Remoto Emergencial, recorrendo à utilização de plataformas digitais para as aulas, dando suporte pedagógico aos professores e realizando diagnóstico de todo o processo. Neste relato de experiência a escola apresentou interessantes reflexões, principalmente no que tange à relevância da gestão da unidade escolar, de modo a minimizar o

impacto da mudança da rotina escolar. Por fim, abordou-se um tema de extrema importância e que por muitas vezes é subvalorizado durante a pandemia, a saber, a saúde mental, a ruptura com a dinâmica operante em nossa sociedade e o reencontro com valores que se perdem e/ou se ofuscam em nossa sociedade, embasada na lógica da produção e de resultados, sujeitas ao capital.

O Webinar contou com 87 inscritos que foram assíduos na participação, considerando que o evento chegou a atingir 86 visualizações simultâneas. Posteriormente, a transmissão das palestras foi disponibilizada no canal do GPINFEE no Youtube<sup>4</sup>.

Findo o evento, buscou-se conhecer a percepção dos participantes do I Webinar do GPINFEE, de modo a identificar as possíveis contribuições e importância de eventos como esse na formação continuada dos professores e nas discussões que tangem tecnologias e educação em tempos de pandemia.

Para mensurar os dados do referido evento optou-se por uma abordagem qualitativa, realizada por meio de um levantamento de dados obtidos a partir da aplicação de um questionário semiestruturado. Segundo Serapioni (2002) os questionários fornecem dados que são comuns e generalizáveis para a comunidade. Tal questionário foi desenvolvido e gerenciado pelo Formulário Google (GOOGLE, 2018), direcionado por e-mail aos participantes do evento, tendo como propósito levantar dados sobre as possibilidades e desafios do ensino remoto na educação neste contexto de pandemia, assim como apresentar novas perspectiva de organização para o ensino a partir da pedagogia híbrida.

O questionário contou com 11 perguntas que estavam destinadas a mapear a percepção do grupo sobre o evento e as temáticas discutidas no mesmo. Após a coleta e mapeamento, os dados foram sintetizados e organizados em gráficos para facilitar a visualização e interpretação.

---

<sup>4</sup> Podendo ser acessada pelo endereço <https://www.youtube.com/channel/UCXowSKYiSnW2z3VJ8xYHdOQ>.

## Resultados e discussão

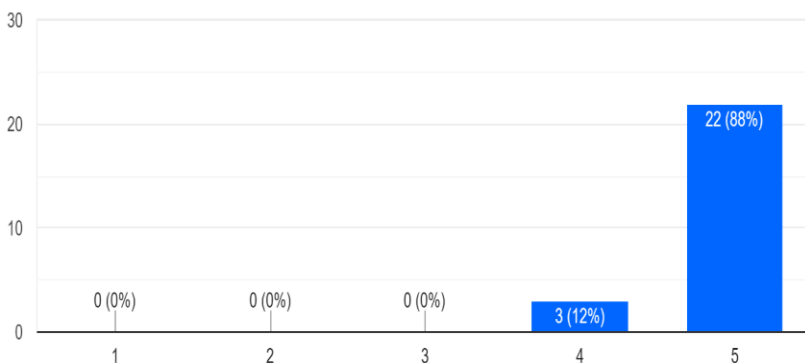
O início da análise dos dados demonstrou que a grande maioria dos participantes do Webinar eram domiciliados na região Noroeste Fluminense, mesma região onde se encontra o INFES, o instituto responsável pelo evento. Neste sentido, mais de 68% dos participantes residiam entre as cidades de Santo Antônio de Pádua, Itaperuna e Miracema, porém, caracterizado pelo aspecto digital e online, o evento contou com a presença das regiões metropolitanas e até mesmo de outros estados.

Em seguida, observou-se que os participantes demonstraram significativa satisfação com o evento, considerando que, em uma escala de 1 a 5 - onde 1 refletia a opinião de “Pouco satisfeito” e 5 “Muito satisfeito” - todos os participantes demonstraram satisfação com o evento, estando 88% deles muito satisfeitos. Os mesmos índices se repetiram na questão seguinte, onde todos os participantes apontaram que o Webinar foi útil para o seu trabalho, tendo 88% dos mesmos acenando como “Muito útil”, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Questão 3

O evento foi relevante e útil para seu trabalho?

25 respostas



Fonte: Os autores, 2020.

Este resultado corrobora o pensamento de Léo e Medeiros (2015), que destacam a importância das iniciativas de formação continuada para a atualização profissional em relação às inovações pedagógicas. Resultados semelhantes também foram encontrados na pesquisa de Nascimento e Gomes (2020). Ressalta-se que, apesar dos resultados semelhantes, a pesquisa realizada pelos supracitados autores ocorreu em outro contexto, de forma presencial, em uma escola da rede pública municipal de Santo Antônio de Pádua, o que indica a potencialidade dos eventos online.

Ao aprofundar esta questão, observou-se que os participantes consideraram as utilidades de maneiras distintas, possivelmente de acordo com as suas realidades e expectativas para com o evento. Deste modo podemos destacar algumas destas sinalizações:

- *“O evento me fez refletir sobre questões contemporâneas da educação.”;*

- *“Reflexões acerca da prática pedagógica, aplicação de metodologias ativas de ensino, novo contexto de ensino e aprendizagem, etc.”;*

- *“Acredito que todos nós fomos pegos de surpresa com essa pandemia, por isso o evento pode contribuir muito, mostrando as diferenças entre educação à distância, estudo remoto, etc. Todas as falas foram muito enriquecedoras.”;*

- *“Ouvindo experiências de outras instituições”;*

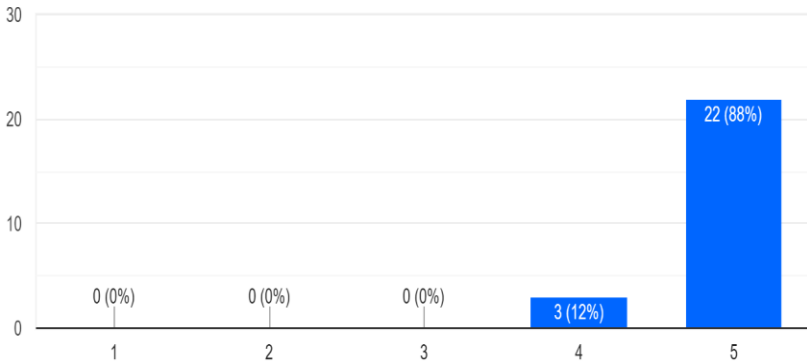
Em seguida, quando os participantes foram questionados sobre a contribuição do evento para a construção de novos conhecimentos, todos o consideraram útil, com 88% apontando o Webinar como “Muito útil” neste quesito, conforme aponta a Figura 2:



**Figura 2 – Questão 5**

O Webinário contribuiu para a construção de novos conhecimentos?

25 respostas



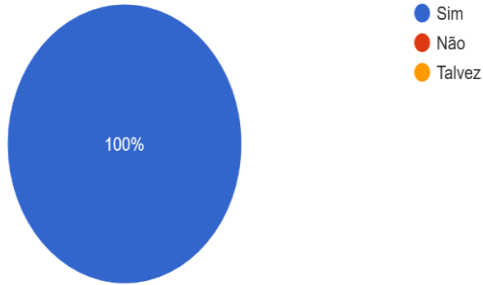
Fonte: Os autores, 2020.

Na questão seguinte os participantes foram questionados sobre a satisfação em relação ao conteúdo programático do evento, também em uma escala de 1 a 5. Neste momento todos os participantes apontaram satisfação com o conteúdo, estando 76% muito satisfeitos com o mesmo. Observa-se na Figura 3 o interesse unânime dos circunstantes em participarem de outros Webinários sobre a temática de tecnologias e educação. Entre os fatores que sustentam tais indicadores, estão presentes a carência crônica de tais iniciativas e a importância das mesmas na formação contínua dos professores.

Apesar das vantagens que representam, as tecnologias digitais carecem de uma quase permanente formação, porque nessa área, a inovação acontece a todo o momento, o que por vezes proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, p.355, 2020).

**Figura 3 – Questão 7**

Você gostaria de participar de outros Webinários sobre tecnologias e educação?  
25 respostas



Os

Fonte: Os autores, 2020.

Por fim, os participantes apontaram diversos itens como pontos importantes do evento, dentre eles: a própria temática, as metodologias discutidas, o ensino híbrido, a dinâmica do evento, o relato de experiência apresentado, as questões relacionadas à saúde mental e etc. No questionário, os participantes também sinalizaram o interesse em aprofundar os temas debatidos, através de outros eventos sobre metodologias ativas e sobre as possibilidades de avaliação nessa nova perspectiva educacional.

## **Conclusão**

Os dados apresentados, resultantes do I Webinário do GPINFEE (2020), indicaram que o supracitado evento atendeu aos objetivos propostos e à expectativa dos participantes. Destaca-se o grau de satisfação e proficiência dos participantes referente ao conteúdo abordado frente aos seus respectivos campos de trabalhos, ou seja, o evento foi avaliado e contemplado de maneira positiva pelos participantes do ponto de vista profissional, possibilitando discussões e o (re) pensar do desenvolvimento de práticas ocupacionais na utilização das tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem, no contexto da atual pandemia. Isto destaca a importância destes tipos de evento –

direcionados para a formação e atualização profissional - principalmente nos dias de hoje, onde há muitas informações e possibilidades diante de uma realidade singular.

Segundo as expressões dos participantes do I Webinário do GPINFEE (2020), os principais pontos discutidos no evento foram: 1) as metodologias abordadas; 2) o ensino híbrido; 3) a dinâmica do evento e; 4) as questões relacionadas à saúde mental e etc. Ainda, os participantes sinalizaram o desejo de estarem aprofundando os temas discutidos, evidenciando o anseio dos profissionais de educação por oportunidades que os possibilitem aprimorarem suas habilidades na execução de suas funções, assim como atualizarem-se, preparando-se para situações atípicas como a vivenciada neste momento.

Sublinha-se também que, apesar de ser uma forma diferenciada de evento de formação continuada, ou seja, pouco convencional (palestras e debates por meio de seminários digitais), os resultados e a aceitação do público demonstraram-se positivos, possibilitando que tais iniciativas sejam ressignificadas. É importante destacar a relevância de personalizar as iniciativas de formação continuada como essa promovida pela UFF/INFES, contextualizando as dificuldades e tecendo, em comunhão com a comunidade, uma visão crítica na busca de possíveis soluções para as problemáticas vigentes, principalmente em um momento tão delicado como a pandemia que estamos vivendo.

Tais ações que, em outrora, eram por vezes escassas e utilizadas para suprir déficits da formação primária dos professores, devem ser entendidas como oportunidades para atualização contínua, dinâmica e contextualizada. De tal modo, assim como esse, tantos outros eventos vêm se configurando, nesse período de pandemia, como importantes espaços de discussões e reflexões para enfrentamento dessa nova realidade que vivenciamos.

Por fim os Webinários e os eventos educacionais que vem sendo realizados de forma online nesse momento podem auxiliar os profissionais da educação no direcionamento de seus estudos,

trazendo em síntese os incontáveis conceitos, experiências, aplicativos, softwares e resultados que vem sendo obtidos no mundo todo. Desta forma, cada profissional pode canalizar suas energias para os estudos, considerar suas convicções, suas características pessoais e profissionais, seus objetivos e sua realidade, contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem possa também sobreviver a esse momento atípico da humanidade.

## Referências

CONSTANTINO, E. *et al.* **Ensino remoto emergencial**: desafios e estratégias para retomada. 2020.

FREIRE, P. **Educação “bancária” e educação libertadora**. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1996.

GOOGLE, **Formulários do Google**. Disponível em: <[https://www.google.com/intl/pt\\_br/forms/about/](https://www.google.com/intl/pt_br/forms/about/)>. Acesso em: 29 out. 2018.

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

NASCIMENTO, M. C. do. **Tecnologias, Metodologias e Educação**: analisando possibilidades através do ensino híbrido. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino, Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019.

NASCIMENTO, M. C. do; GOMES, G. R. R. **Formação continuada docente para a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 2, p. e33921998-e33921998, 2020.

SATHLER, L. **Educação pós-pandemia e a urgência da transformação digital** – Anup [Internet]. Disponível em: <https://anup.org.br/noticias/educacao-pos-pandemia-e-a-urgencia-da-transformacao-digital/>. Acesso 13 Ago. 2020.

SENO, W. P., & BELHOT, R. V. (2009, julho/setembro). **Delimitando a fronteira para a identificação de competências para a capacitação de**

**professores de engenharia para o ensino a distância.** *Gestão & Produção*, 16(3), 502-514.

SERAPIONI, M. **Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde:** algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, p. 187-192, 2000.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Nied, 2002.

## AULAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: (RE) PENSAR O CURRÍCULO

Ana Luisa Barros Cunha<sup>1</sup>

Ana Isabel Ferreira de Magalhães<sup>2</sup>

Cristiana Callai<sup>3</sup>

### Introdução

Para refletirmos sobre a realidade atual das aulas remotas na Educação Infantil, conversamos com uma professora da rede privada da cidade de Santo Antônio de Pádua, no interior do Rio de Janeiro, que trabalha com uma turma de crianças com a idade de 4 a 5 anos. A professora nos contou sobre os encontros semanais ao vivo, pelo aplicativo Zoom, momento em que sua turma conta as novidades, realizada a contação de histórias e retoma as atividades realizadas pelas crianças. No percurso deste texto é desafiada a narração dessa professora a fim de trazer a entonação à qual nos dispomos desenvolver nessa escrita.

Desejamos, a partir das experiências narradas pela professora, problematizar a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Quanto ao sentido de experiência, procuramos compreendê-la nos apoiando em Larrosa quando nos ensina que “experiência é aquilo que passa, ou que nos toca, ou que acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma” (2016, p. 25). Experiência a qual não podemos senti-la, uma vez que ela é

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Infantil. Pedagoga. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino – UFF.

<sup>2</sup> Professora de Língua Portuguesa e Literatura da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC – RJ). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino – UFF.

<sup>3</sup> Professora Associada da Universidade Federal Fluminense - UFF. Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação.

particular e individual, é de cada um, entretanto, ao lermos a narrativa da professora podemos incorporá-la (LARROSA, 2016).

Como referencial metodológico, utilizamos a pesquisa narrativa, através da qual pensamos os sentidos da educação quando mergulhamos na vida e esta, por sua vez, constituída de tempos, espaços, histórias e sujeitos. Para Clandinin e Connelly este caminho metodológico é traçado por parte do pensamento que (...) “se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificados” (2011, p.663). Para tanto, é necessário que se rompa com posturas puramente analíticas e componha um olhar repleto de tonalidades dialógicas.

A pesquisa narrativa compreende a experiência como “histórias vividas e narradas”, na qual, se incumbe de compreender e interpretar, dimensionando-a em um olhar subjetivo. Nesse contínuo exercício de autoria, nossos olhares, crenças, preocupações, ou seja, um pouco de cada uma de nós, influencia na seleção das narrativas que trazemos o que representa nossa visão das experiências aqui desenhadas “vida é educação e os educadores estão interessados em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente” (CLAUNDININ E CONNELLY, 2011, p.633).

O movimento da pesquisa, aqui anunciada, provoca narrar o viver e suas relações, seguimos aprendendo, compondo olhares, refletindo, uma vez que “não podemos duvidar de que nossa prática nos ensina” (FREIRE, 1986). E é aprendendo e refletindo criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem é que podemos ter a esperança de melhorar e transformar a de amanhã (FREIRE, 2006).

### **Tateando uma realidade outra**

No mapa, eis a paisagem: oceanos, vales, montanhas e continentes, tudo é estático, nada produz movimento, linhas delimitam seus espaços, só conseguimos lê-los através da ordenação de suas legendas. O cotidiano no qual vivemos e avistamos, não comporta uma geometria previsível, nossos olhos

percorrem esse chão de puro movimento, outro olhar desponta. Cotidiano imprevisível, volátil, difícil de ser apreendido. Olhares, sorrisos, sentidos são aguçados, gestos singulares, tantos fios, nós, lacunas, percorremos o terreno sinuoso e movediço do cotidiano, “território complexo”, o qual a todo instante nos desafia a exercitar outras maneiras de enxergar a realidade, nesse movimento, laça, captura, se entrelaça em uma narrativa atual, vivida no agora abrindo portas para uma reflexão sobre o fazer pedagógico.

*Em minha sala de aula, a rotina se inaugurava com a roda. Momento acolhedor, no qual todos conversavam; a palavra circulava, era o momento de contar as novidades aos colegas, contar algo interessante que nos marcara, ou apenas falar sobre o tempo, era o momento de realizar os combinados e percebermos quem faltou à escola. Troca, experiência compartilhada: posso chamar de democracia sendo praticada pelas crianças.*

*Agora, com aulas remotas, geralmente meu encontro on-line com as crianças acontece todas as terças das 18:30h às 19:20 h, as crianças acessam com a ajuda do responsável que também participa desse momento. As crianças ficam ansiosas para falar e contar as novidades da semana. São muitas emoções que nos atravessam. Muitas vezes, me emocionei só em vê-los.*

*(Narrativa da professora – 10/08/2020)*

A narrativa em tela é de uma professora que trabalha em uma escola particular na Educação Infantil, em Santo Antônio de Pádua, a mesma partilha que a roda em sua sala de aula era o momento da conversa. Conversar para que as crianças possam falar sobre si, contar as novidades, é a conversa de corpo inteiro, sorrisos se encontram, um se esbarra no outro, o toque e o olhar permeiam todo o desdobrar desse momento.

Conversar com as crianças nos convida a observar as pequenezas da vida e nos permite conhecer o outro. Como afirma Certeau (1994) o espaço é um lugar praticado, nesse movimento, a sala de aula se torna um espaço na medida em que a conversa se desenrola e os encontros acontecem. Pérez vem nos lembrar de que para se conhecer o “outro” é necessário que se faça “leituras de mundo e leituras do espaço, fundadas numa epistemologia da existência, não numa linguagem cartesianamente matematizada, e



sim na expressão da espontaneidade que se realiza todos os dias” (2001, p.101). Espontaneidade que abre possibilidade de diferentes linguagens para que se revele o que vive sombreado. Conversar para abrir janelas.

Conversar, sim, porém, não apenas de um e/ou do outro e/ou de nós. Conversar, talvez, sobre o que fazemos, sobre o que nos passa naquilo que fazemos, sobre essas “terceiras outras coisas” das quais se constitui e configura o ato de educar, tanto como qualquer outro ato relacional. Conversar (SKLIAR, 2011, p.29).

Tecer relações. Dar a conhecer-se e conhecer o outro. Enxergar sem o véu da formalidade. Olhar o que está escondido, talvez debaixo da pedra ou em cima das árvores, lugares onde uma visão literal e viciada à explicação não alcança. Olhar atento que se revela através da linguagem inaugural e espontânea da criança. “Eu vi a manhã pousada em cima de uma pedra. Isso não muda a feição da natureza?” (BARROS, 2007). Manoel de Barros, em suas poesias, nos convida a mudar a feição do que nos rodeia, olhar para as coisas do chão, para as pequenezas, olhar para as coisas sem importância. Enxergar diferente que nos lança além de um olhar mecânico e robotizado. Alarga nosso mundo. Prolonga a vida. Conversar...

A professora conta que nas aulas remotas as crianças ficam ansiosas para falar e contar as novidades da semana, reconhecemos que as crianças diante de uma tela de computador se servem de uma linguagem encharcada de emoção: saudade, expectativa, timidez, ansiedade, curiosidade. As crianças estão ali, mas ao mesmo tempo, tão distantes. Conseguem serem vistas e ouvidas? Criança é criança, age como tal. Enquanto um colega fala, o outro rabisca, olha e se comunica com gestualidades, fala ao mesmo tempo em que o outro, olhares se entrecruzam. Um olhar, sob a tela de um computador, consegue capturar tantas singularidades?

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o

mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2015, p.109).

O diálogo é um dos traços condutores da teoria freireana o qual não é possível fazê-lo de maneira artificial, uma vez que diálogo não é conformidade. Pensamos que os encontros virtuais não suprem o cotidiano vivido na escola, visto que o diálogo que Freire nos propõe é vivo, pulsante, não se produz de maneira remota. Ao observar uma cena cotidiana, por mais miúda que seja, a criança mobiliza não somente o campo visual, ela se coloca inteira e a percebe com seus sentidos, suas leituras de mundo, seus sentimentos e suas emoções. Como dialogar sobre as miudezas da vida, se pronunciar a respeito das minúcias e delicadezas do cotidiano à distância?

Nessa dinâmica, a linguagem não se reduz puramente à língua, é também algo que está ligado ao seu ambiente, ao seu mundo e ao mundo do outro, diferentes mundos. Manoel de Barros (2017, p.59), poeticamente, nos interpela: “Visão é recurso da imaginação para dar às palavras novas liberdades?”. Muitas vezes o diálogo com uma criança precisa ser desenhado com palavras coloridas e dito através de gestos, ou até mesmo através do olhar.

Acreditamos que uma aula, dentro da Educação Infantil, não pode ser pensada distante da fruição sensorial e cinestésica a qual envolvem o olhar, o olfato e o tato. Fazendo-a desse modo, faz-se exterior à vida, esvaziada de sentidos. Com toda a boa intenção pedagógica, não seria prescritiva? Ensino desprovido de significados? As linguagens de uma criança em gestos são extensão dos sentidos: olhar que abraça, toque da mão que acaricia, aproximação que aconchega. Nesta perspectiva, como pensar e propor um currículo na aula remota que possibilite as linguagens infantis? Que não seja, simplesmente, fazer dever.

Acreditamos com Freire que o papel da professora “é o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos”

(FREIRE, 1999, p.21). A autora explica que quando o professor busca compreender as atividades espontâneas das crianças, pouco a pouco o mesmo consegue captar seus interesses, os mais diversos, assim as propostas de trabalho nascem em conjunto professor/crianças. Ao mesmo tempo, as crianças vão entendendo o papel do professor como organizador do processo, e não como “dono” da atividade, “organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor” (p.21). Mas, sujeitos desse processo.

*Semanalmente as crianças recebem um material impresso, fornecido pela escola, em que o responsável retira na escola, são folhas de atividades que contemplam o conteúdo da semana. Para abordar o conteúdo de forma explicativa, todos os dias as crianças recebem vídeos com o conteúdo da semana, em que é ensinado a reconhecer e grafar as letras do alfabeto, os números e também outros conteúdos complementares como datas comemorativas, aulas de artes, aula de inglês, ensino religioso, musicalização e contação de história. O retorno das atividades é diário, pelo WhatsApp, em um grupo criado especificamente para isso. Essa tem sido a ponte entre escola e crianças.*

*(Narrativa da professora – 10/08/2020)*

*As crianças recebem material impresso.* O passado se faz presente através desta frase, remete-nos às antigas cartilhas: ‘Ivo viu a uva’. Ensino remoto ao processo da aprendizagem infantil que deveria ser tecido na vontade de descobrir o mundo, saboreá-lo e até inventá-lo com as cores da infância. Ao contrário, há uma distância do fazer infantil em nome de um conteúdo ao qual se apoia em atividades de cópia, repetição e memorização.

No livro, *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire faz uma crítica a esse tipo de ensino vazio de significado. Nesta obra, o autor poussa seu olhar sobre o que ele próprio nomeia de “educação bancária” e nos convida a refletir sobre uma educação na qual “o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (2007, p.66). Em tal prática pedagógica o educador meramente “deposita” o conteúdo de forma descolada da realidade do educando, este, por sua vez, se comporta como

“vasilhas” a ser “enchidas” pelo educador “quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão” (2011, p.66). Uma prática pedagógica pautada na aceitação e na passividade “saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida” (2011, p.68).

Em tempos de pandemia e isolamento social a realidade lateja à nossa frente, não nos é invisível, vemos claramente a transmissão mecânica do conteúdo reproduzindo o modelo tradicional da educação bancária tão criticada por Freire. *No material recebido, o conteúdo da semana, em que é ensinado a reconhecer e grafar as letras do alfabeto, os números e também outros conteúdos complementares como datas comemorativas*, a velha prática pedagógica ‘adaptada’ às aulas remotas. Insistimos na necessidade dos professores participarem do processo de elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da escola, para compreenderem as concepções de crianças, infância, educação, currículo, entre outras, que definem a identidade da escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento que nos orienta, afirma que currículo é um: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12). Problematicar, junto aos professores, se esse currículo pode ser possível nas aulas remotas. E, como investir nos eixos: interações e brincadeiras.

Destacamos também, o distanciamento dos princípios que devem orientar o trabalho pedagógico, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI): éticos, políticos e estéticos.

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Retomar os eixos do currículo, interações e brincadeiras, bem como, os princípios éticos, políticos e estéticos, surge com a necessidade de pensar a prática pedagógica amparada pelos documentos legais, contemplado a inteireza da criança, em tempos de aulas remotas. Mas, temos ciência de um currículo pautado por *datas comemorativas*. De um fazer automatizado e conformista. Estamos vivendo a velha educação no que há de mais moderno em tecnologia digital. Na interface entre o velho e novo, uma ‘*adaptação*’ malfeita de um currículo conteudista.

A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 2006, p.75,76).

Não podemos nos eximir. Não podemos nos calar. Temos observado, em realidade pandêmica da Covid-19, que o ensino remoto aumenta o abismo da desigualdade entre nossas crianças já mostrada de maneira nítida na crise sanitária e na má distribuição de renda de nosso país. Nesta escrita, discorreremos sobre uma realidade que abrange uma escola particular. Reforçamos que a ênfase de nossa discussão, é o currículo ‘*adaptado*’, esse modelo deficitário de educação preocupado com a transmissão cristalizada de conteúdos o qual caminha longe da “*leitura de mundo*”, aquela que “*precede a leitura da palavra*” (FREIRE, 1986, p.11).

Leitura que é realizada através de um olhar que reverenciam a simplicidade, ao que passa despercebido aos olhos cansados da rigidez de um olhar fadigado de explicações. O brincar na terra se fazia chão de acontecimentos e aprendizado ao qual Freire (1986) afirma: “*o chão foi meu quadro-negro; gravetos o meu giz*”. O sentido e as descobertas habitavam em cada momento. O contexto

se tornava texto e as ações se tornavam palavras. Tudo se tornava palpável, através de sentidos, ações e relações.

Os textos, as palavras, as letras daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber-se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (FREIRE, 1986, p. 13).

Leitura que atrai. Captura. Leitura que se tece da escrita desenhada em forma de mundo e se torna aprendizado ao senti-la. Escrita cuja leitura se descobre com o toque das mãos e dos pés, também com os olhos e com os ouvidos atentos ao que nos move. Neste movimento, somos conduzidos a enxergar uma realidade metamorfoseada pela subjetividade de quem aprende e “se transfigura senão pelas palavras” (BARROS, 2017).

O menino ia no mato  
E a onça comeu ele.  
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino  
E ele foi contar para a mãe.  
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que  
o caminhão passou por dentro do seu corpo?  
É que o caminhão só passou renteando meu corpo  
E eu desviei depressa.  
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.  
Eu não preciso de fazer razão.  
(BARROS, 2016, p.126).

Fazer infantil que teima em brincar, talvez para escapar das verdades endurecidas. Deseja dialogar com o mundo sem fazer razão. Freire afirma que é no diálogo que as pessoas se encontram, mas não para dizerem palavras para outros, em um ato que um rouba a palavra dos demais. O diálogo também não é imposição, pois assim se reduziria a um ato de depositar ideias e verdades de um sujeito em outro e nem é troca de ideias para serem consumidas e devoradas sem reflexão. O diálogo é o encontro no qual as pessoas se pronunciam mediatizados pelo mundo, tecem

significado, por isso é uma “exigência existencial”. No diálogo, se encontram pessoas que ao pronunciarem o mundo descobrem também o mundo do outro, por isso, o “diálogo é um ato de criação” (FREIRE, 2015, p. 110). Seguimos dialogando... Criando.

### **Considerações finais**

A crise sanitária ocasionada pela Covid-19 modificou o cenário educacional. Os encontros na sala de aula deram lugar às telas de celulares, tablets e computadores. Aulas remotas. Nesse cenário, nosso questionamento foi direcionado ao currículo da Educação Infantil, resgatando os documentos legais para pensar essa ‘adaptação’.

Observamos que os documentos legais, bem como, o projeto político pedagógico que se apresenta como a identidade da escola, referenciando as concepções que atravessam a organização do trabalho pedagógico não foram (re) vistos. Indagamos se é possível ‘adaptar’ o currículo sem um olhar crítico dos limites e possibilidades das aulas remotas.

Acreditamos em uma educação dialógica, que provoque a palavramundo das crianças, palavras encharcadas de sentidos e não meras atividades de cópia, treino e repetição. Entretanto, a partir da experiência narrada pela professora de Educação Infantil neste trabalho descrita, ainda prevalece o apostilado, antigo livro didático e o currículo pautado por datas comemorativas. Há muito no que avançar, talvez, a pandemia evidenciou a educação bancária desde a Educação Infantil.

Tanto as crianças como Manoel de Barros nos oferecem outras lógicas para um mundo supostamente ordenado, em que cada coisa, cabe em um determinado lugar. As crianças criam hipóteses no viver. Alargam o olhar. Nós, professoras, adultas, formadas com saberes exatos, ainda operamos com uma lógica única, uma estrutura de pensamento que nos impossibilita de ver, sentir, compreender as miudezas da vida.

Em meio à parede trincada de um ensino meramente informativo reverbera uma criança inquieta no desejo de aprender. Cintila movimentos aprendentes, muitas vezes, invisibilizados por olhos adultocentrados. É no percurso da descoberta de uma “educação libertadora” que eles se compõem (FREIRE, 1975). No movimento dessa descoberta, a criança precisa se sentir encorajada a transver o olhar, avistar o ínfimo, os desperdícios, os despropósitos. Eis aqui, a formação da criança que interroga, investiga, cria e inventa, talvez queira ela mesma se conhecer, feito Manoel de Barros: “Invento para me conhecer” (2017, p.31).

## Referências

- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo. Antologia.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.
- BARROS, Manoel de. **Menino do mato.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas.** São Paulo: Planeta, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 49. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 33ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.



PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos.** In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização.* São Paulo: Cortez, 2001.

SKIAR, Carlos. **Conversar e conviver com os desconhecidos.** In: FONTOURA, Helena Amaral (Org.) *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.* Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011.

# ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES AUTORITÁRIAS E FALTA DE AUTONOMIA DOCENTE EM QUESTÃO

Gleiciene Gomes de Araujo<sup>1</sup>  
Fernanda Insfran<sup>2</sup>

## Introdução

O ano de 2020 tem sido atravessado por adversidades quicá nunca antes imaginadas. A pandemia ocasionada pela COVID-19 conduziu grande parte da população mundial às novas formas de se relacionar/ existir (PEREIRA, NARDUCHI & MIRANDA, 2020). Neste sentido, novos desafios foram sendo produzidos solicitando novas conduções para superação destes em diferentes âmbitos da vida, inclusive na área educacional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) produziu um relatório em março de 2020 onde apontou os impactos causados pela pandemia no âmbito educacional. O resultado obtido apontava quase 300 milhões de alunos infectados entre os 22 países pesquisados (ENTENDA..., 2020). Esta situação refletia também o que o Brasil poderia enfrentar, caso medidas de proteção não fossem consideradas.

Apesar deste relatório, em 11 de março de 2020 o Ministério da Educação ainda não recomendava a suspensão das aulas presenciais por conta do novo coronavírus<sup>3</sup>. E somente no dia 18 de

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF) ggomes@id.uff.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), fernanda\_insfran@id.uff.br.

<sup>3</sup> Matéria disponível no site oficial do MEC <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-ainda-nao-recomenda-suspensao-de-aulas-por-conta-do-coronavirus>.

março este Ministério autorizava o ensino à distância em cursos presenciais<sup>4</sup>.

No estado do Rio de Janeiro, no entanto, as aulas foram suspensas/ adiadas através do decreto nº 46.970 de 13 de março de 20205. O decreto contemplava o ensino público e privado, incluindo as universidades. Desde então, muitos desafios foram enfrentados frente a esse cenário de pandemia. Algumas escolas optaram por reorganizar a metodologia de ensino e aplicar o ensino à distância como alternativa para enfrentamento da problemática emergente. Esta alternativa suscitou alguns debates por esbarrar em questões sociais que estão para além das vontades intrínsecas dos alunos. Alguns estudantes não dispõem dos dispositivos básicos para esta forma de ensino: computador, internet, ambiente facilitador, etc. O que torna esta medida, de certa forma, excludente em diversos níveis.

Atualmente, no Brasil, o vírus já provocou mais de cento e quinze mil mortes e, após mais de cinco meses de quarentena, medidas de relaxamento frente ao isolamento social têm sido ponderadas pelos governantes. No estado do Rio de Janeiro um novo decreto já fora assinado pelo governador autorizando o retorno às aulas. O decreto nº 47.219 de 19 de agosto de 20206 prevê o retorno das atividades escolares nas redes privadas de ensino a partir do dia 14 de setembro de 2020 e na rede pública de ensino, a partir do dia 05 de outubro de 2020.

Esse cenário evidencia uma preocupação conteudista do ensino, sem levar em consideração o que se localiza no nível das relações. Oliveira, Gomes & Barcellos (p. 566, 2020), inclusive, trazem uma pesquisa onde concluem que:

---

<sup>4</sup> Matéria disponível no site oficial do MEC <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-autoriza-ensino-a-distancia-em-cursos-presenciais>>

<sup>5</sup> Disponível no site oficial do Diário Oficial do Governo do Estado do Rio de Janeiro <<https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>>

<sup>6</sup> Disponível no site oficial do Diário Oficial do Governo do Estado do Rio de Janeiro <[https://aderj.com.br/wp-content/uploads/2020/08/DOE1\\_19\\_08\\_2020-Extra-1-compactado.pdf](https://aderj.com.br/wp-content/uploads/2020/08/DOE1_19_08_2020-Extra-1-compactado.pdf)>

É possível que haja perdas decorrentes da interrupção de aulas e que as perdas sejam maiores em determinados níveis de Ensino, disciplinas – especialmente, Matemática –, e grupos menos favorecidos. A longo prazo, no entanto, essas perdas tendem a ser recuperadas e, mediante intervenções corretas, as diferenças entre grupos sociais podem ser atenuadas com a adoção de estratégias adequadas.

Ou seja, as preocupações e discussões geradas têm sido evidenciadas pelo viés do conteúdo escolar que fora perdido pela interrupção das aulas ocasionado por este “novo normal”, inclusive pontuando o fator social como ponto relevante na disparidade desta perda. Por esta via, Insfrán ET. AL. (p. 268, 2020) traz uma importante contribuição quando afirma que:

De fato, nos parece curioso que se creia que a educação brasileira seja democrática quando ainda não há acesso equitativo ao conhecimento produzido; ou a implementação de uma relação dialógica entre comunidades, instituições de ensino e aqueles que operam o sistema educacional em nosso país. Em tempos de pandemia, as desigualdades estão afloradas e **imperam o autoritarismo na tomada de decisões**, conforme vemos acontecer com a precária, atabalhoada e excludente implantação do ensino remoto em milhares de instituições de ensino. (grifos nossos)

Sendo assim, para além de questões conteudistas, urge refletir as relações sociais que permeiam o âmbito escolar para ponderar, sobretudo, questões relativas ao retorno das atividades. Por isto, mostra-se de suma importância pensar também no outro lado da relação ensino-aprendizagem que encontra-se igualmente fragilizada diante deste momento de pandemia: os profissionais da educação. É de suma importância que estes profissionais estejam inseridos neste contexto e que também tenham seus desejos respeitados. A fragilidade que se firma neste momento de pandemia é um disparador que vem afetando inúmeros cidadãos de diferentes formas.

Além disso, os secretários de Educação e os gestores das escolas precisam pensar na saúde mental de todos, até porque, os professores também estão fragilizados. Se os educadores ficarem exaustos mentalmente, e

aproximarem-se de um esgotamento físico e mental, não poderão ajudar a si ou aos alunos. (DIAS & PINTO, p. 547, 2020)

Neste sentido, compreendemos a delicadeza deste período atual, principalmente em se tratando da saúde mental destes educadores. É fato que a educação é um ambiente capaz de causar diversas transformações sociais, mas ao mesmo tempo, a necessidade de mobilizar toda a rede de ensino para criar a conscientização que o momento atual é de alerta e grande cuidado com a saúde é de suma importância.

A ideia do retorno das atividades de ensino presencialmente nos levou a ponderar se esta idealização fora fruto de discussões geradas com os profissionais da educação. Não é difícil percebermos desencontros na comunicação estabelecida através dessas relações governo-escola/ direção-professores (ASBAHR, 2011; INSFRAN ET. AL., 2020). Por este motivo, rememoramos uma pesquisa elaborada por nós no ano de 2016 e que deu resultado à uma dissertação de mestrado defendida no ano de 2017.

Nesta pesquisa realizamos rodas de conversa com profissionais de uma escola municipal no Noroeste Fluminense. Nestas rodas de conversa diversas questões foram suscitadas e uma delas consistia na falta de comunicação com a Secretaria Municipal de Educação. O discurso era sempre no sentido de não se sentirem escutadas por este órgão, tendo seu saber, por vezes, diminuído em detrimento de saberes externos. Ou seja, existia uma relação verticalizada, onde havia uma primazia dos desejos do órgão do governo que não dialogava de forma efetiva com quem vive o dia-a-dia no “chão da escola”.

Para além dessa comunicação com as entidades do governo, há outra ponderação importante que fora elucidada na pesquisa supracitada: a relação escola-família. No ano em que a pesquisa fora elaborada, a comunicação com a família dos alunos daquela escola era também algo precário e preocupante e que associava-se diretamente à relação ensino-aprendizagem. Por vezes as profissionais sentiam-se inseguras diante de seu saber-fazer, o que

era também fruto de estímulos externos, como a própria secretaria de educação municipal. Ocorre que, com toda insegurança que possuíam, o contato com a família era realizado apenas em breves encontros proporcionados pelo ato de levar e buscar o filho na escola. O que as profissionais percebiam é que este contato não trazia resultados positivos, mas também não parecia haver outra opção plausível para que incorressem significativas mudanças.

A inquietação gerada por estas questões trouxe a necessidade em retornar a essa escola para pesquisar como têm se efetivado essas relações nestes tempos de pandemia. O “novo normal” postulado na sociedade biopolítica em que vivemos, traz a necessidade de compreender, para além dos números associados aos infectados pela COVID-19, como tem se efetuado as relações sociais frente às diferentes perdas, seja material, emocional, social e até física; aos medos e inseguranças ocasionados pela atual pandemia.

Após quatro anos da primeira pesquisa, é reconhecido que diversos movimentos podem ter ocorrido como, por exemplo, a mudança dos funcionários e da gestão municipal. Porém, o objetivo deste trabalho está diretamente associado à compreensão de como estão organizadas as relações sociais constituídas no âmbito educacional neste momento de pandemia. Neste sentido, objetivamos, a partir dos dados obtidos através da pesquisa anterior, colher informações que possam suscitar novas discussões a partir desse novo momento vivido, ocasionado inclusive pelo distanciamento social.

Sendo assim, o trabalho será estruturado de forma a evidenciar a metodologia utilizada na pesquisa, informando os meios e técnicas elaboradas para a obtenção dos dados. A seguir, será exposto os dados coletados e as discussões disparadas a partir destes.

## **Método**

Para realizar a pesquisa, utilizamos um questionário com perguntas abertas com o intuito de as entrevistadas poderem discorrer livremente sobre o assunto abordado. A escolha pelo

método do questionário se deu pela situação de pandemia instalada neste momento, o que nos traz possibilidade em colher informações sem, necessariamente, estarmos próximos fisicamente.

A estrutura das questões baseou-se nas importantes situações emergidas pela pesquisa anterior com a finalidade de criar uma relação entre o que fora investigado no ano de 2016, nesta escola pública de educação infantil, com o que encontramos na atual conjectura. Para tanto, buscamos refletir sobre três pontos principais: as atividades desenvolvidas no período de pandemia; o contato com a família, que se mostrava insuficiente já naquele momento; e a relação entre secretaria de educação/ escola e direção/ funcionários da escola. Neste sentido, foram elaboradas três questões que encaminhamos por meio de aplicativos de mensagem. As questões elaboradas foram as seguintes:

1) Há alguma atividade sendo desenvolvida pela escola nesse momento de pandemia? Se sim, ela está acontecendo presencial ou remotamente? E qual atividade seria?

2) Você tem tido contato com as famílias dos alunos? Se sim, através de qual meio (presencialmente, por whatsapp, por telefone, email)? E que preocupações ou questões os responsáveis trazem com relação a educação dos filhos?

3) A Secretaria de educação tem intenção de retornar com as aulas presenciais? Se sim, quando seria? Como tem sido as conversas com a direção da escola e com as professoras com relação a esse retorno? E como você se sente com relação a isso?

As questões foram enviadas para duas das sete profissionais que participaram da pesquisa realizada anteriormente. Isso se deu por conta de as demais não fazerem mais parte da comunidade escolar, seja por aposentadoria ou por não terem tido seu contrato renovado com o município, o que também é também algo importante de ser pontuado. As identidades das duas professoras foram preservadas de modo a garantir-lhes o anonimato.

## Resultados e Discussão

As profissionais receberam as questões acima através de um aplicativo de mensagens e nos encaminharam suas respostas pelo mesmo. Traremos a seguir os pontos mais importantes levantados a partir de cada questão.

A primeira questão trata, especificamente, em compreender como tem se desencadeado as aulas neste período de pandemia. Percebemos que as aulas estão ocorrendo de forma remota, através de gravações de vídeos para os alunos, porém, o que ocorre é que nem todos os alunos se encontram incluídos nesta situação, haja vista alguns não possuírem dispositivos básicos para esta demanda e, para além disto, a escola nem sempre pode contar com a disposição da família no auxílio dessas atividades, o que ocasiona também uma menor adesão ao modelo remoto de ensino.

A segunda questão tratava sobre a comunicação com a família dos alunos. É percebido que a escola preocupou-se em manter algum contato criando um grupo em aplicativo de mensagens para que as informações fluíssem melhor, mesmo que nem todas as famílias fossem abarcadas nesta decisão. O que se mostrou relevante é que a família muitas vezes não possui tempo para realizar as tarefas com o filho, principalmente no horário em que o professor está disponível, que normalmente é um horário onde o familiar encontra-se em trabalho. Uma importante observação levantada foi que algumas famílias tiveram suas situações econômicas agravadas por conta da pandemia, levando-as a uma situação de escassez/ falta de alimentos. Uma das professoras, inclusive, sinalizou que se chateou porque acreditava que a Prefeitura deveria ajudar mais essas famílias, já que muitas dependiam das refeições que a escola servia às crianças para mantê-las bem alimentadas.

A terceira e última questão abordou o contato entre a secretaria de educação da cidade, a direção da escola e as professoras. Percebe-se que a secretaria de educação não tem considerado o retorno das aulas para a educação infantil, o que no



ponto de vista da saúde de seus funcionários parece positivo. É percebido também que as reuniões são realizadas apenas entre secretaria de educação e direção e que esta última fica encarregada de repassar as informações para os funcionários da escola, o que nem sempre ocorre de forma mais transparente, segundo relato das duas professoras.

Sobre as sensações das profissionais em relação ao retorno das aulas neste momento de pandemia, é percebido que as duas professoras encontram-se bastante preocupadas em relação à saúde de uma forma geral. Dois pontos levantados foram: não haver um controle eficiente com crianças nessa idade pré escolar em relação à higiene; e por algumas crianças e funcionários terem realizados os testes e sinalizado positivo para COVID-19. É importante ressaltar que a pandemia está chegando com mais força na região Noroeste Fluminense, com aumento de número de casos e óbitos, neste momento em que as entrevistas foram realizadas, no final de agosto de 2020.

### **Algumas considerações importantes**

Através desta pesquisa, pudemos levantar algumas considerações importantes no que tange ao atual momento que vivenciamos. A primeira delas nos aproxima de questões já observadas por Dias e Pinto (2020) quando afirmam que:

a educação à distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário (DIAS; PINTO, 2020, p.546).

É percebido que mesmo que alguns alunos não consigam ter acesso aos dispositivos básicos para o ensino remoto, não há movimento no sentido de trazer a estas famílias alguma alternativa possível para inclusão das mesmas. Patto (2015) já discutira o caráter excludente que consiste as políticas públicas para a educação, excluindo os reais desejos e necessidades das classes

mais baixas em detrimento de projetos pensados e elaborados para atingir as classes dominantes.

De maneira geral, as duas professoras entrevistadas nos apresentaram o mesmo panorama de quatro anos atrás no que tange às relações escolares: decisões verticalizadas, ou seja, sem um amplo debate com a comunidade escolar; pouca autonomia das professoras na escolha dos métodos pedagógicos; pouca empatia com relação às necessidades reais dos alunos e suas famílias.

Além disso, fica claro que o ensino remoto na Educação Infantil foi imposto pela Secretaria de educação, que ignorou o fato de que crianças pré escolares têm dificuldades para acompanhar atividades mediadas por telas - que é totalmente inapropriado à crianças pré escolares (ANPED, 2020), diga-se de passagem. Tunes e Prestes (no prelo) sacramentam essa inapropriação:

Em que medida o ensino remoto pode propiciar as condições para ajudar a criança pré-escolar a transitar do seu programa ao programa do professor? Contudo, ela já está respondida: basta pensar sobre como transcorre uma aula no modo remoto e responder à pergunta que se se segue. Qual a probabilidade de uma criança com idade pré-escolar conversar com outra criança, livre e espontaneamente, quando submetida a uma aula remota? Sem qualquer possibilidade de inter-relações entre as crianças, torna-se bastante improvável que, ali, desenvolvam-se relações de convivência (TUNES; PRESTES, no prelo).

Essa impossibilidade de sucesso do ensino remoto na educação infantil fica bem evidente nas falas angustiadas e frustradas das duas professoras. Porém, a mencionada falta de autonomia não lhes deixou outra opção a não ser seguir gravando aulas, que serão assistidas por um número cada vez menor de crianças - o que tem sido relato comum de muitas professoras de educação infantil, que no início do isolamento social, mesmo nos contextos onde as famílias dispõem de recursos e tecnologia, tinham audiência bem maior do que agora.

Percebemos também que o retorno presencial das aulas, ainda que sem data marcada, pelo menos naquela região, não é discutido levando em consideração os desejos da comunidade escolar, pois a

Secretaria de educação não tem levado essa importante discussão aos funcionários da escola e às famílias dos alunos. Fica, portanto, evidente o caráter autoritário que alguns órgãos do poder executivo possuem quando precisam tomar importantes decisões e que Insfran et al (2020) apontaram anteriormente.

Dessa forma, consideramos importante pensar novas estratégias que possam gerar uma maior integração entre os sujeitos atuantes na educação. É de suma relevância que a comunicação seja realizada de forma horizontalizada e que agregue de forma efetiva todos os envolvidos nesta relação. Por fim, estamos de acordo com a ANPED (2020) quando afirmam que:

É momento de reafirmar e defender um projeto formativo com qualidade social desde uma concepção ampliada de educação, que considere todas as crianças como sujeitos de direitos, sem esquecer aquelas que não residem em meio urbano, como as do campo, as quilombolas, as indígenas, com um olhar particular àquelas que recebem Educação Especial, sob o riscos de, neste adverso contexto de pandemia, efetivarmos a exclusão de parcela importante da população e ampliarmos as desigualdades sociais já existentes.

Consideramos muito importante que professoras, principalmente dos segmentos mais precarizados e desvalorizados, rompam com o silêncio e sigam denunciando práticas autoritárias e abusivas, apoiando-se mutuamente e fortalecendo essa categoria tão massacrada pelo Estado necropolítico.

## Referências

- ASBAHR, F. S. F. Sobre o Projeto Político-Pedagógico: (im)possibilidades de construção. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). **Políticas Públicas em Educação**. Uma análise Crítica a partir da Psicologia Escolar. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 229-243, 2011.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NÃO!** Posicionamento elaborado pelo GT 07 – Educação de Crianças de 0

a 6 anos, 2020. Disponível em: <[https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto\\_anped\\_ead\\_educacao\\_infantil\\_abril\\_2020.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf)> Acesso em: 31 de Agosto de 2020.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020.

ENTENDA como o novo coronavírus impacta a educação em todo o mundo: relatório da Unesco registrou quase 300 milhões de estudantes afetados pela pandemia do novo coronavírus, em 22 países. **Empresa Brasil de Comunicação**, Brasília, DF, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://radios.ebc.com.br/revista-brasil/2020/03/impactos-educacionais-por-cao-do-covid-19>. Acesso em: 23 ago. 2020.

INSFRÁN, F. F. N.; PRADO, P. A. do.; FARIA, S. E. F.; LADEIRA, T. A.; SENTINELLI, T. A.; JUNIOR, W. B. A PANDEMIA DA COVID-19 COMO VITRINE DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA O ENSINO EM UMA DEMOCRACIA FRAGILIZADA **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2 N. Especial – pag 266-279, jun - out 2020.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A COVID-19 E A VOLTA ÀS AULAS: ouvindo as evidências\*. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, jul./set. 2020.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª edição. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, A. de J.; NARDUCHI, F. BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO: OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NAS ESCOLAS PÚBLICAS. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v.25, n. 51, p. 219-236, jul./out. 2020.

TUNES, E.; PRESTES, Z. A criança pré escolar e o ensino remoto. In INSFRAN, F.F.N. *et al* (Orgs.). **Fraturas expostas pela pandemia**: escritos e experiências em educação. Campos: Encontrografia, no prelo.



# ENSINO REMOTO E AS AÇÕES DO SETOR DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA DO COLÉGIO PEDRO II – TIJUCA I

Marina Ribeiro Oliveira<sup>1</sup>  
Karina Siciliano Oliva Saraiva<sup>2</sup>

## Introdução

Desde o início da quarentena, advinda da pandemia de Covid-19, as escolas têm procurado se organizar, cada qual segundo a sua realidade. Após semanas do início do confinamento, foi preciso retomar as atividades de forma remota. Portanto, muitas escolas optaram por iniciar o Ensino a Distância (EaD)/ ensino remoto/ educação virtual e/ou atividades que contemplassem seus alunos em condição de quarentena. Como servidores da Instituição Federal Colégio Pedro II, campus Tijuca I, responsáveis pela educação sistematizada de crianças do primeiro a quinto ano do E.F., seguimos determinações advindas da nossa Reitoria. É importante destacar que, enquanto escola pública, nosso corpo discente é bastante heterogêneo e composto por diversos alunos em situação de vulnerabilidade social e, portanto, com acesso precário à internet e a recursos tecnológicos para implementação efetiva de uma modalidade EaD.

Pensando nessa realidade específica e tendo em vista que os materiais de suporte tecnológico (tais como chips de acesso à internet e tablets) apenas foram possíveis de ser concedidos aos alunos com dificuldade de acesso a partir do segundo semestre de 2020, a Reitoria estipulou, para o mês de setembro, o marco inicial para proposição de uma educação mais sistematizada com

---

<sup>1</sup> Colégio Pedro II (CPII), marina.oliveirar@gmail.com.

<sup>2</sup> Colégio Pedro II (CPII), karinassaraiva@gmail.com.

utilização de tecnologias e plataformas de acesso<sup>3</sup>. A despeito desta decisão, o campus Tijuca I realizou, desde o mês de abril, múltiplas propostas de atividades direcionadas aos alunos, as quais foram postadas no blog do campus<sup>4</sup>. A partir desta determinação da Reitoria do Colégio Pedro II, foram organizados, em cada campus da instituição, Grupos de Trabalho (GT's) para definir os protocolos por meio dos quais seriam realizadas essas atividades remotas a partir de setembro. As deliberações desses GT's locais seriam enviadas para o GT Central de Protocolos e Cenários Pós-Pandemia, para consolidação de um protocolo único de atuação do Colégio como um todo<sup>5</sup>.

Visando contribuir e trocar com os educadores do I Encontro Internacional do Programa de Pós-Graduação em Ensino INFES/UFF, resolvemos submeter este artigo, apontando a metodologia e atividades realizadas com os alunos pela equipe do SOEP do campus, desde março de 2020 até julho, bem como apresentar as novas propostas da equipe pensadas para serem propostas a partir do mês de setembro. O objetivo futuro do nosso trabalho, nesse sentido, é o de compilar as respostas que os responsáveis nos deram como retorno das atividades realizadas e, a partir da análise deste escopo material, pensar em um projeto para o retorno das atividades presenciais.

Segundo afirma Albuquerque (2010), a pós-modernidade nos trouxe ainda mais reflexões acerca da função social da escola. Justificar a importância do espaço escolar e das atividades por ele realizadas é essencial no que se refere à dinâmica do mundo

---

<sup>3</sup> Edital nº 01/2020- EDITAL INTERNO PARA CONCESSÃO DE AUXÍLIO ESTUDANTIL FINANCEIRO INCLUSÃO DIGITAL, de 18 de agosto de 2020 - [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/Edital%20Auxilio%20Digital\\_retificado.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/Edital%20Auxilio%20Digital_retificado.pdf) e Portaria 1254/2020, que estabelece a realização de atividades acadêmicas não presenciais na Educação Básica - <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/PORT%201254%20-dispe%20sobre%20atividades%20academicas.pdf>

<sup>4</sup> Endereço para acesso ao blog: <http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca1/>

<sup>5</sup> Debates sobre a normatização de atividades não-presenciais - [http://www.cp2.g12.br/noticias\\_destaque/10320-gt-debate-normatiza%C3%A7%C3%A3o-das-atividades-n%C3%A3o-presenciais-em-terceira-reuni%C3%A3o.html](http://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/10320-gt-debate-normatiza%C3%A7%C3%A3o-das-atividades-n%C3%A3o-presenciais-em-terceira-reuni%C3%A3o.html)

capitalista pós-moderno, não apenas pelo fato de a escola ser responsável por formar os futuros trabalhadores do país, mas por ser local de acolhimento de alunos e suas famílias. Conforme ainda afirmou Deleuze (1992), estamos deixando a “sociedade das disciplinas”, tão bem analisada por Michel Foucault (1987), e adentrado à chamada “sociedade do controle”. Desta forma, passamos a refletir ainda mais acerca das mudanças que estão ocorrendo nesse espaço, sujeito a mutações constantes, segundo Albuquerque (2017). A principal discussão ocorre acerca das possibilidades e limites da implementação do Ensino a Distância, com destaque ao fato de, muitas vezes, as escolas não conseguirem atingir seus objetivos diante das dificuldades do EaD e desafios impostos pelo sistema. Ainda segundo esse autor, apesar da naturalização da escola, é preciso pensar na crise instaurada por meio dessa nova configuração histórica apresentada pela pós-modernidade. Nesse sentido, precisamos pensar formas de superar as mutações a que o espaço escolar está sendo submetido, por meio da proposição de atividades que motivem o aluno a aprender e os professores a não desanimar, frente à tarefa de educar para a prática da liberdade<sup>6</sup>.

O Colégio Pedro II é reconhecido por ser uma Instituição democrática e inclusiva. Por isso, desde o início da pandemia, assumiu uma postura que priorizava a valorização desses pilares. Por ser um colégio público em que o acesso, para os Anos Iniciais do E.F, acontece via sorteio, a escola recebe alunos de todas as classes sociais. Sendo assim, alguns deles não possuem fácil acesso à internet. Além disso, outros alunos são acompanhados por mediadores que auxiliam os mesmos em suas necessidades específicas. Pensando nesta realidade específica, o Colégio não estipulou, a princípio, a implementação de ensino remoto, como diversas escolas da rede particular fizeram. A instituição, devido às suas particularidades, forneceu apenas atividades no site oficial e

---

<sup>6</sup> HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Cipolla. – 2 ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.



nos blogs de cada campus, como forma de garantir aos alunos acolhimento emocional e cognitivo.

Segundo o documento “NOTA À COMUNIDADE CPII”, o Reitor informa às famílias sobre as medidas pensadas pelo colégio logo que iniciada a quarentena, no que se refere à interação com os alunos. Nele, existe o posicionamento da Reitoria acerca de documentos definidos pelo MEC quanto às práticas de educação a distância (EAD) durante o período de suspensão das atividades presenciais.

as ações de ensino a distância não poderão ser consideradas como aulas ou conteúdos ministrados e nem poderão ser contabilizadas como carga horária e dias letivos. Não é possível exigir que os estudantes se engajem nas ações educacionais a distância, sem o desenvolvimento de uma cultura prévia de acesso a ambientes virtuais de aprendizagem. <sup>7</sup>

Neste documento, foi afirmada pela Reitoria do Colégio a impossibilidade de oferecimento de Educação a Distância (EAD), devido à quantidade expressiva de estudantes sem infraestrutura e condições de acesso às tecnologias necessárias. Tal premissa foi reafirmada em Portaria publicada recentemente pela reitoria:

Reiterar a impossibilidade de substituição das aulas presenciais não ministradas na Educação Infantil e na Educação Básica, em 2020, por aulas remotas mediadas por recursos digitais ou as demais tecnologias de informação, face a persistência de toda a problemática material e epistemológica anterior envolvida na ação e que não sofreu nenhuma modificação que ensejasse a alteração deste posicionamento. <sup>8</sup>

Este mesmo documento define, para o mês de setembro, o retorno das atividades não presenciais (Art. 5º, portaria 1254/2020), “com foco no apoio emocional e cognitivo destes estudantes e por intermédio de meios possíveis para todos os estudantes do Colégio

---

<sup>7</sup> Nota à comunidade – Ensino a Distância - [http://cp2.g12.br/atos\\_administrativos/10075-nota-%C3%A0-comunidade-ensino-%C3%A0-dist%C3%A2ncia.html](http://cp2.g12.br/atos_administrativos/10075-nota-%C3%A0-comunidade-ensino-%C3%A0-dist%C3%A2ncia.html)

<sup>8</sup> Portaria 1254/2020 - <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/PORT%201254%20-dispe%20sobre%20atividades%20academicas.pdf>

Pedro II.” (Art. 3º, portaria 1254/2020). A instituição, também, informa, nesse documento, que optou pelo cumprimento do mínimo de horas presenciais, apenas “após o atingimento de dados sanitários seguros, como os perfis das curvas de contaminação e de ocupação de leitos hospitalares estabilizados” (Art.2º, portaria 1245/2020). A definição, pela Reitoria do CPIL, para cumprimento do ano letivo de 2020 faz parte de uma das três opções homologado pelo Ministério da Educação (MEC), sugeridas no Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE): A mesma Portaria estabelece que fóruns institucionais discutirão, proporão e aprovarão as atividades não presenciais a serem oferecidas a partir de setembro. Estes documentos deixam claro que o Colégio Pedro II pretende estabelecer estratégias e promover ações que resultem em apoio emocional e cognitivo aos estudantes - sem configuração de horas letivas, enquanto permanecer o afastamento das atividades presenciais.

## II) Metodologia e Métodos

O SOEP é o setor pedagógico do Colégio Pedro II, distribuído por todos os *campi* da instituição, responsável pelo acompanhamento sistemático dos desenvolvimentos acadêmico, psicossocial e cultural dos estudantes, bem como pela orientação aos responsáveis<sup>9</sup>. Sendo assim, o setor trabalha frequentemente com pais e alunos, realizando, além de reuniões com todos os sujeitos da escola, atendimentos diários aos estudantes dentro e fora de sala de aula, prezando pelo bem-estar destes e de suas famílias.

No que se refere à nossa prática enquanto SOEP do campus Tijuca I, cabe destacar que nosso objetivo é oferecer apoio emocional e cognitivo aos nossos estudantes durante o período de

---

<sup>9</sup> Portaria nº 4112/2018, de 20 de dezembro de 2018 – Define o perfil profissional e estabelece os objetivos e as atribuições da Coordenação de Orientação Educacional e Pedagógica (COEP) e do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Fev/Portaria%204112.pdf>

isolamento social. Nossa equipe pensou em diferentes sugestões de atividades que poderiam ser realizadas pelas crianças em suas respectivas residências. Os materiais resultantes da realização dessas atividades serão analisados pela equipe do SOEP para futura proposição de projetos para o retorno presencial das aulas. Estas propostas foram postadas no blog institucional do campus Tijuca I do Colégio Pedro II, e podem ser consultadas por meio da disponibilização do link de acesso <https://www.cp2.g12.br/blog/tijuca1/>.

Primeiramente, sugerimos às crianças a construção de um diário de quarentena, em que elas pudessem expressar seus sentimentos e registrar os acontecimentos do dia a dia. Nesse sentido, a equipe elaborou um vídeo em que a atividade foi explicada e em que postamos exemplos de diários que nós mesmos produzimos para inspirá-los! Como contrapartida, solicitamos aos responsáveis que enviassem, para o e-mail institucional, fotos dos diários confeccionados pelas crianças, para que pudéssemos realizar uma análise qualitativa do material reunido.

Em seguida, propusemos que as crianças elaborassem um calendário para organização da rotina, em que elas pudessem descrever todas as atividades que estavam realizando no dia a dia durante o período de quarentena. Nesse sentido, nosso objetivo era o de colaborar para a construção da autonomia das crianças em relação à organização e planejamento de sua rotina. Na nossa atuação profissional, percebemos que as crianças que estão na faixa etária de seis a dez anos possuem muita dificuldade em organizar sua rotina de estudos, fator que reflete, diretamente, no seu desempenho escolar. Sendo assim, a introdução do hábito de organização da rotina será de suma importância não somente para o período de isolamento social, mas para o contexto posterior de retorno às atividades presenciais, em que os estudantes retomarão a rotina sistemática de estudos.

Para tornar a atividade de construção de calendário algo atrativo e lúdico para as crianças, a equipe do SOEP elaborou seus próprios calendários e postou as fotos do resultado no blog do

campus. Sugerimos que os alunos usassem folhas A4, cartolina, caderno, lápis de cor, canetinha, régua, ou aplicativos digitais para a realização da atividade. Enfim, solicitamos aos responsáveis que mandassem, para nosso e-mail institucional, fotos das atividades realizadas, para que pudéssemos reunir o material para futura análise qualitativa.

A fim de pensar em uma atividade lúdica e divertida, que trouxesse conforto e acolhimento, a equipe teve a ideia de elaborar um “quiz” para que as crianças pudessem responder e, ao final, descobrissem qual dos bichinhos eles estariam representados pelo menos durante esse período. Nesse sentido, elaboramos quatro perfis de personalidade vinculados a um animal específico: coruja, gato, borboleta e formiga. Solicitamos, novamente, aos responsáveis que nos enviassem, por e-mail, o resultado do quiz para que pudéssemos compilar e examinar.

Nossa mais recente proposta de atividade ocorreu em parceria com a equipe de Literatura do campus Tijuca I, e ainda está em fase de finalização. Juntos, pensamos na elaboração de um vídeo que contaria a história de seis alunos do Colégio Pedro II que, em conjunto, atuariam como super-heróis no combate ao coronavírus. O vídeo foi confeccionado por meio do aplicativo “Toontastic” pela equipe, e o objetivo era que as crianças criassem um final para a história. Este final poderia ser feito por meio da construção de uma história em quadrinhos, desenho, redação. Com este modelo de proposta, além de proporcionarmos uma atividade divertida de acolhimento, exploramos a criatividade das crianças por meio da elaboração de um desfecho para a história.

A partir da publicação da portaria 1254/2020 anteriormente citada, o campus Tijuca I começou a construir alternativas para, coletivamente, garantir a concretização desta portaria. Nesse sentido, a equipe pedagógica do campus deliberou, em reunião geral, que ofereceria atividades transdisciplinares e multisseriadas aos alunos do campus. A equipe do SOEP, portanto, inseriu-se na construção coletiva deste projeto pedagógico pensado, de forma horizontal, para todos os alunos. Nas primeiras reuniões, definiu-

se que o projeto multisseriado atuaria, a princípio, em cinco frentes: elaboração de caixas com materiais pedagógicos a serem entregues a todos os alunos; organização de saraus para os alunos; organização de cineclubes com debates; “lives” direcionadas tanto para os responsáveis, quanto para as crianças, com a participação de profissionais externos à escola e realização de Jogos Olímpicos.

Conforme mencionado anteriormente, todas as atividades propostas tiveram um retorno à equipe por meio do e-mail institucional. Nesse sentido, munidos do material recolhido, podemos realizar uma análise minuciosa dessa documentação, para pensar em futuras atividades para o retorno presencial. Assim, fazendo este levantamento, estaremos munidos de mais um modelo de material que nos permitirá entender estes aspectos emocionais dos nossos alunos na quarentena, objetivo primordial do nosso trabalho. Segundo Paulo Freire (1987), a educação não é neutra. Nessa perspectiva, a escola se compromete, de certa forma, com a transformação social.

### **III) Resultados e Discussão**

Seguindo pressupostos de autores que pensam a educação como “prática da liberdade”, procuraremos analisar os resultados de modo a pensar novas atividades a partir desse momento, de modo que possam atender aos alunos em suas especificidades. Hooks destaca que seu contato com a pedagogia crítica se fez posteriormente às leituras dos escritos de Paulo Freire, tendo o mesmo como “mentor e guia”, pois seu pensamento se associa às ideias dele: que o aprendizado tem potencial libertador<sup>10</sup>. A crítica de Freire não apenas diz respeito à educação “bancária”, mas propõe que aconteça uma educação libertadora, com base no diálogo e na busca pela humanização:

---

<sup>10</sup> bell hooks. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma. Consciência do mundo, busca-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito.<sup>11</sup>

Ainda segundo Freire, pensamos uma concepção de educação pela lógica de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79). Dessa maneira, Paulo Freire vem ao encontro dos pensamentos da nossa equipe que, motivada a pensar atividades para alunos do campus, procura atendê-los de forma democrática. Em resposta às indagações acerca de qual educação defendemos, nos propomos a construir propostas de educação escolar que venham se configurar como práticas culturais emancipadoras. Nesta linha, cabe salientar que nosso setor tem se dedicado a pensar um projeto antirracista com objetivo de agregar educadores, alunos e famílias do colégio.

Nosso desafio se faz nesse momento, quando somos bastante responsáveis por acolher emocionalmente os alunos. Por isso pensamos atividades diversas que, além de serem lúdicas, pudessem nos ajudar a reconhecer aqueles que mais estão sofrendo de modo a acolhê-los. Contudo, o desafio se mostra pela falta de contato físico, principalmente a ausência do “olho nos olho” e o falar expressivo e espontâneo que, comumente, ocorre no espaço escolar e, atualmente, só ocorre virtualmente.

Analisaremos os resultados enviados pelos responsáveis, mas acreditamos que a análise efetiva e completa somente poderá ser realidade quando houver o retorno presencial das aulas, contexto em que poderemos interagir com os estudantes para compreender

---

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.p.16

melhor suas respostas às atividades propostas no período de distanciamento social.

## **Conclusão**

O período de isolamento social decorrente da pandemia do COVID-19 trouxe inúmeros desafios e possibilidades de adaptações às instituições escolares. Inserido nos debates institucionais que se seguiram à determinação de suspensão das atividades escolares, o SOEP do campus Tijuca I do Colégio Pedro II começou a formular propostas de atividades educacionais como possibilidade de ofertar acolhimento emocional e cognitivo, sempre de acordo com os documentos oficiais que aqui foram apresentados e que regulamentam a formulação das propostas pedagógicas no âmbito do Colégio Pedro II. Neste artigo, portanto, nos predispomos a realizar uma breve descrição das atividades anteriormente formuladas, bem como daquelas que ainda serão construídas e propostas a partir do mês de setembro<sup>12</sup>. Além disso, apresentamos a continuação deste nosso trabalho, que se configurará na construção de um projeto pedagógico de retorno às atividades presenciais. Para isso, solicitamos aos responsáveis que nos enviassem, por e-mail, o resultado das atividades que foram propostas e realizadas pelas crianças, para que pudéssemos reunir o material e, a partir de uma análise quantitativa e qualitativa, formular os eixos de construção do nosso projeto.

Baseados nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1987) e de Hooks (2017), este projeto pedagógico será construído a partir da perspectiva da educação como prática da liberdade, levando em consideração todos os desafios que a escola, enquanto importante instituição social, irá enfrentar a partir do retorno das atividades presenciais. Sabemos que, para além de todas as questões e desafios que as equipes pedagógicas encontravam e trabalhavam no

---

<sup>12</sup> O mês de setembro é posto, pela Portaria 1254/2020, como um marco para a obrigatoriedade de fornecimento de “apoio emocional e cognitivo” aos alunos II.

cotidiano escolar antes do período de isolamento social, o contexto pandêmico irá trazer à tona novas demandas afetivas, psicológicas, emocionais, comportamentais, sociais, cognitivas e educacionais, com as quais a comunidade escolar irá se deparar e terá de lidar. Por conta disso, acreditamos que o retorno às aulas presenciais não será um retorno à normalidade anterior, mas trará inúmeros desafios ainda desconhecidos pelos profissionais da educação. Nesse sentido, nosso projeto de retorno nos ajudará a pensar previamente nestes possíveis desafios, bem como a formular respostas de acolhimento às quais nossos alunos e suas famílias anseiam e esperam.

## Referências

ALBULQUERQUE, Durval Muniz de Albuquerque Júnior. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: 2017, pg 1-14. Acessado em 21 de agosto de 2020: <https://artedeinventaropassado.files.wordpress.com/2017/09/durval-muniz-de-albuquerque-jc3banior-por-um-ensino-que-deforme.pdf>.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Cipolla. – 2 ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. In: *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992, pp. 219-226. 4

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

### Referências documentais:

Blog do campus Tijuca I, em que há todas as propostas de atividades do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica. - <http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca1/>.

Debates sobre a normatização de atividades não-presenciais - [http://www.cp2.g12.br/noticias\\_destaque/10320-gt-debate-normatiza%C3%A7%C3%A3o-das-atividades-n%C3%A3o-presenciais-em-terceira-reuni%C3%A3o.html](http://www.cp2.g12.br/noticias_destaque/10320-gt-debate-normatiza%C3%A7%C3%A3o-das-atividades-n%C3%A3o-presenciais-em-terceira-reuni%C3%A3o.html).



Edital nº 01/2020- Edital Interno para concessão de auxílio estudantil-financeiro inclusão digital - [http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/Edital%20Auxilio%20Digital\\_retificado.pdf](http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/Edital%20Auxilio%20Digital_retificado.pdf).

Esclarecimentos sobre o Auxílio Inclusão Digital - [http://www.cp2.g12.br/atos\\_administrativos/10311-comunicado-proen-esclarecimentos-sobre-o-aux%C3%ADlio-inclus%C3%A3o-digital.html](http://www.cp2.g12.br/atos_administrativos/10311-comunicado-proen-esclarecimentos-sobre-o-aux%C3%ADlio-inclus%C3%A3o-digital.html)

Nota à comunidade – Ensino a Distância - [http://cp2.g12.br/atos\\_administrativos/10075-nota-%C3%A0-comunidade-ensino-%C3%A0-dist%C3%A2ncia.html](http://cp2.g12.br/atos_administrativos/10075-nota-%C3%A0-comunidade-ensino-%C3%A0-dist%C3%A2ncia.html).

Portaria 1254/2020, que estabelece a realização de atividades acadêmicas não presenciais na Educação Básica - <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/PORT%201254%20-dispe%20sobre%20atividades%20acadmicas.pdf>.

Portaria nº 4112/2018, de 20 de dezembro de 2018 – Define o perfil profissional e estabelece os objetivos e as atribuições da Coordenação de Orientação Educacional e Pedagógica (COEP) e do Setor de Orientação Educacional e Pedagógica (SOEP) <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2019/Fev/Portaria%204112.pdf>.

# O REINVENTAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA (COVID-19)

Mônica de Souza Motta<sup>1</sup>  
Adriana Cabral Pereira de Araujo<sup>2</sup>

## Introdução

*“Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós.”*

Pedro Benjamim Garcia

O mundo parou! E a escola? E os educadores?

No dia 13 de março de 2020 muitos professores e estudantes retornaram aos seus lares numa perspectiva de retorno ao cotidiano escolar na segunda-feira, mas infelizmente, foram surpreendidos pela suspensão das atividades. Tiveram suas vidas impactadas pela COVID-19. Sem anúncio ou previsão, uma pandemia assolou o planeta, desacelerou processos, pessoas e instituições. Num período de profundas incertezas, um vírus contaminou milhões de pessoas, das mais diversas classes sociais e níveis culturais. Como em toda crise, o aumento das desigualdades

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores – UERJ/FFP - E-mail: monicamtt2020@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores – UERJ/FFP - E-mail: adriacabral2013@gmail.com.

sociais e econômicas foram evidenciadas e acentuadas em todo país, fruto do desemprego, do fechamento de micro e pequenas empresas, aumentando a fome e a miséria, não garantia do direito à educação.

Como na epígrafe desse texto, um novo modelo e outras formas de disseminar o conhecimento e até mesmo as formas de convívio social estão sendo modificadas na busca de caminhos para atender a legislação educacional, mas, sobretudo, estreitar os diálogos e a aproximação entre a escola, profissionais da educação e estudantes.

Os desafios impostos pela COVID-19 não permitiram que os professores parassem, muito pelo contrário, as cobranças nas esferas municipais ocorreram na busca da reinvenção da prática pedagógica articulada com os seus alunos, numa abordagem que dialogasse com toda a comunidade escolar, acreditando que em tempos de pandemia, a partir das novas experiências “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79). Nessa perspectiva, as demandas desse período vêm impulsionando docentes a buscarem novas e outras formas de ensinar e de se aproximar dos alunos.

### **Políticas Públicas Educacionais: em tempos de Pandemia**

O acesso à escola está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que determina o atendimento para todas as pessoas em escolas públicas e gratuitas, em condições apropriadas para possibilitar o aprendizado com qualidade, justiça social e o exercício da cidadania.

O direito de todos à educação pública, gratuita e obrigatória a partir de quatro anos está definido na Constituição Federal de 1988, em seu inciso I do artigo 208. As formulações de políticas públicas educacionais para a garantia do direito à educação, diante de um novo panorama mundial, nos instigam a refletir sobre o papel do Estado e da sociedade civil na construção dos direitos e da democracia (BOSCHETTI, 2009).

A pandemia (COVID-19) nos acometeu no início do ano letivo de 2020, provocando em todo o país uma alteração repentina e trágica na rotina escolar de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, bem como na prática pedagógica dos profissionais da educação, nos conduzindo a novos desafios, novos diálogos e procedimentos que, até então, não faziam parte do cotidiano de nossas ações educativas.

Os entes federados (Estados, Municípios e Distrito Federal) necessitaram em curto prazo elaborar e publicar legislações pertinentes às medidas de prevenção e combate ao novo Coronavírus, ajustando-se às novas condições e exigências determinadas pelos Ministérios da Saúde e Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 32, no parágrafo 4º aponta que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Nesse contexto de pandemia da COVID-19, novos desafios foram impostos no âmbito da Educação Básica aos profissionais de educação, bem como aos estudantes e seus respectivos familiares. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer do CNE de nº 05/2020, publicado em 01 de junho de 2020, orientou a reorganização do Calendário Escolar permitindo a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. O parecer do CNE nº 05/2020 aponta que,

(...) as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuídas aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (Idem, 2020, p. 8 e 9).

Nessa abordagem, os profissionais de educação tiveram suas ações e planejamentos reorganizados em curto espaço de tempo,

sendo conduzidos de forma repentina à adoção de modelos e práticas diferentes das habituais, e desconhecidas no âmbito dos impactos negativos que possam ocasionar. As determinações impostas pelos Ministérios da Saúde e Educação exigiram novas práticas educativas, voltadas para a realização das atividades escolares não presenciais, afetando e alterando a relação entre professores, alunos e famílias, modificando, assim, a rotina da comunidade escolar, apesar das muitas resistências por parte dos docentes. As imposições modificaram a prática educativa com o surgimento das demandas para a educação online ou remota.

Os estudos de Santos (2019) nos ajudaram a compreender melhor a proposta de educação online de forma a atender as necessidades desse novo tempo. Para a autora.

A educação online não é simplesmente sinônimo de educação a distância. A educação online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, quando os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados por tecnologias telemáticas (SANTOS, 2019, p. 62-63).

As dificuldades têm sido imensas, para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, que não escolheram essa forma de ensinar e aprender e, portanto, não estão preparados para tal abordagem de ensino. Esse despreparo seja nas ferramentas digitais ou no uso das habilidades e competências individuais para adequação dos recursos e acessos tecnológicos, a equipamentos e internet vem atingindo desigualmente aos desiguais, devido às diversidades socioeconômicas existentes em nosso país. Dessa forma nossas questões reflexivas abordam:

- Como os estudantes, suas famílias e profissionais da educação básica vêm encontrando acesso às aulas em todo território nacional?

- É possível garantir o direito à educação básica a todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e famílias em território nacional?

- Como os profissionais da educação básica, os estudantes e suas famílias vêm se organizando diante dessa nova realidade?

As determinações impostas pelos dispositivos legais definindo protocolos e procedimentos na perspectiva da garantia do direito à educação básica nos conduziram a um diálogo reflexivo dos fazeres pedagógicos dos profissionais da educação na busca de novos caminhos formativos. Em diálogo com Paulo Freire (1997) entendemos que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da infinitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20)

Dessa forma, os processos formativos nos direcionam as novas perspectivas e nos impulsionam ao reinventar de uma prática pedagógica que avança por fazeres educativos em articulação com toda comunidade escolar, estimulando experiências e novos aprendizados.

### **O reinventar da prática pedagógica: em tempos de Pandemia**

Os contextos formativos marcados pela COVID-19 nos direcionam a pensar sobre o processo de formação das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, famílias e profissionais da educação em todo Brasil, partindo de cada contexto escolar como espaço de potência e luta na garantia do direito à educação em tempos de enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas, acentuadas pela pandemia.

Nesse contexto as questões pedagógicas e educativas são indissociáveis dos contextos históricos, culturais e sociais e, portanto sofrem os impactos diretos das questões econômicas e dos efeitos da Pandemia (COVID-19). Assim, em diálogo com Paulo Freire, pensamos a educação “(...) como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história,...” (1997, p. 12).

Dessa forma, os envolvidos no processo de ensino aprendizagem necessitaram se adaptar aos novos apontamentos e determinações dos sistemas de ensino (Estados, municípios e Distrito Federal) em todo território nacional, planejando e elaborando ações e estratégias variadas das habituais e diferentes das já consagradas pela comunidade escolar.

As atividades não presenciais se propagaram pelas redes de ensino, com uma abordagem inicial referendada no acolhimento, participação e orientação dos estudantes e famílias, numa perspectiva de minimizar os possíveis impactos no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na Educação Básica. O parecer do CNE aponta que:

(...) no sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo, criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno (PARECER CNE 05/2020, p. 9).

Diante dessa excepcionalidade, as atividades pedagógicas não presenciais foram compondo o cotidiano das escolas, de forma repentina e não programada antecipadamente ou planejada nas rotinas escolares. O objetivo consiste em atender a participação máxima das crianças,

adolescentes, jovens, adultos, famílias e profissionais da educação numa interlocução pedagógica por meio dos canais de comunicação possibilitados pela internet móvel<sup>3</sup> ou banda larga.

Os profissionais da educação reinventaram suas práticas pedagógicas em curto espaço de tempo atravessados pela ampliação do olhar e da escuta sensível, buscando sua autonomia e a de seus educandos, na construção de sentidos, na sua relação com o mundo e com os outros.

No município de São Gonçalo, localizado na região leste metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, uma cidade com uma população de mais de um milhão de habitantes, os profissionais da educação iniciaram diálogos reflexivos junto e com a comunidade escolar, na perspectiva da construção de um caminho de acesso e atendimento aos estudantes e suas famílias.

Dessa forma, foram realizadas ações de aproximação através de vídeos, histórias e várias atividades remotas, bem como a solicitação através da Portaria SEMED n° 087/2020, artigo 7º, Parágrafo 1º, de um Currículo Essencial para o ano de 2020, definindo a possibilidade de continuidade do currículo no ano de 2021. Foi enviado Ofício Circular SEMED n° 022/2020 direcionado às Unidades Municipais de Educação Infantil, solicitando a colaboração dos docentes para a elaboração de um Currículo Básico para o período da Pandemia de acordo com a Matriz Curricular do município e com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A portaria municipal aponta também a inclusão de atividades impressas para as crianças que não tem acesso as redes. O município não adotou plataforma educacional, nem direcionou

---

<sup>3</sup>(...) O conceito de internet móvel engloba todas as tecnologias que permitem acessar informações através de aparelhos sem fio como celulares ou portáteis - notebooks e palmtops, por exemplo. A maioria dos aparelhos vem equipada com as tecnologias WAP (Protocolo para Aplicações sem Fio, na sigla em inglês) e SMS (serviço de mensagens curtas). O SMS permite aos usuários trocar mensagens de texto, ler notícias e visualizar extratos bancários. Seria o "e-mail" dos aparelhos sem fio. Já o WAP seria a interface dos sites. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT705278-1716-7,00.html> Acesso em: 10/08/2020.



quanto ao uso de ferramentas específicas, transferindo para cada unidade e para os docentes a responsabilidade de buscar caminhos para alcançar os estudantes. As redes sociais da escola como Facebook e WhatsApp foram os meios mais utilizados para esse contato e aproximação com as crianças e suas famílias.

No entanto, apesar do interesse e reinvenção de cada docente, reiteramos que as mazelas sociais que circundam essa cidade com tamanha densidade demográfica, impactam diretamente as crianças, pois o fechamento das escolas acentua muitas outras fragilidades sociais, culturais, econômicas e se traduz para muitas na ausência da alimentação diária. A prefeitura organizou nas unidades escolares a distribuição de alguns alimentos para as famílias que já participam de programas de distribuição de renda como, “bolsa família”. Mas, a participação dessas crianças nas atividades escolares ainda está muito aquém, devido à falta de equipamentos ou redes de acesso à internet.

Já na rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ), após a contratação da plataforma G suite for Education, os profissionais da educação foram convocados a registrar seus e-mails corporativos para terem acesso à plataforma. Após ambientação e conhecimento da plataforma, cada docente passou a utilizar no sistema, de acordo com o horário de aula presencial, contatando com as turmas para postagem de materiais e atividades.

Os docentes e coordenadores foram convidados a participar de intensa jornada de formação com profissionais da Google for education e num segundo momento com formadores das regionais. Durante o processo formativo várias ferramentas foram apresentadas no sentido de encurtar o distanciamento e proporcionar experiências de aprendizagens. Além dos aplicativos do Google Classroom, vários outros foram sugeridos na jornada de formação com o objetivo de proporcionar a interatividade, a participação e a cocriação.

E assim, docentes vem trabalhando e reinventado suas práticas com aulas síncronas, aulas assíncronas, atividades remotas

utilizando as interfaces digitais da plataforma, as redes sociais e, ainda, a impressão de apostilas feitas pela SEEDUC/RJ, com entrega via correios para os alunos sem acesso à plataforma digital.

O professor continua sendo um profissional de extrema importância e necessidade na sociedade e sabemos que nenhuma tecnologia ou aplicativo substituirá a mediação docente e as interações que proporcionam a riqueza das aprendizagens na sala de aula. Assim, em diálogo com Freire (1996), destacamos que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Acreditamos que as formas de fazer e conduzir as práticas pedagógicas, jamais serão as mesmas após esse mergulho nas várias possibilidades e dinâmicas que as tecnologias podem trazer à sala de aula. Nesse contexto, os professores e estudantes foram instigados a novas pesquisas, envolvendo outras linguagens e metodologias de aprendizagens. As questões formativas imbricadas nesse período também apontam que os educadores não serão os mesmos, pois as artes de invenção do cotidiano de docentes e estudantes estão sendo marcadas pelas ações de buscas de aproximação, de sobrevivência e re (existência) durante a pandemia.

Em diálogo com Freire, acreditamos que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (1997, p. 55). Estamos reaprendendo as artes da docência, conscientes de nosso inacabamento e das trans(formações) que a arte do próprio viver influenciam nossa identidade e o nosso fazer docente. A compreensão da nossa humanidade e do nosso inacabamento nos permite conduzir um diálogo reflexivo sobre os processos formativos como possíveis trajetos marcados pelos contextos sócio-históricos do qual fazemos parte.

Apesar do envolvimento docente e da reinvenção diária na adequação e uso das várias ferramentas, aplicativos, jogos, vídeos, dentre outras. Os desafios são imensos, mas como pensar tantas mudanças mediante a ausência de recursos nas escolas, na realidade dos alunos e também dos professores? Temos a consciência que o crescimento da desigualdade entre os desiguais marcam profundamente a trajetória dos estudantes de classes populares que, sem acesso à internet ou aos equipamentos eletrônicos, cerceiam os cidadãos de participarem e de vivenciarem aquilo que lhes é imputado por direito. O desestímulo tem sido imenso entre os discentes, o que por anos marcará o nível abissal de evasão entre os estudantes.

### **(In) Conclusão provisória: um Diálogo reflexivo sobre processos formativos**

Os processos formativos numa abordagem que avance para além dos conteúdos curriculares, bem como suas formas de ser ou da realização dos saberes e fazeres pedagógicos, configuram as dimensões pessoais e subjetivas que constituímos ao longo das nossas produções sociais e coletivas. Nessa perspectiva, concordamos com Tardiff que “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (2014, p. 265).

Dessa forma, os processos formativos estão em constante movimento, são dinâmicos, amplos, requerem diálogos e reflexões permanentes sobre nossas práticas e estratégias pedagógicas. Um desafio contínuo e permanente, abordando a dúvida como método (GARCIA, 2001) e como uma capacidade coletiva de elaborar saberes e fazeres em busca de novos caminhos de enfrentamento das desigualdades sociais acentuadas pela pandemia (COVID-19).

## Referências:

- BOSCHETTI, I. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: **CFESS Serviço Social, direitos sociais e competências profissionais**. CFESS, ABEPSS, Brasília (2009). Disponível em [www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf](http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf). Acesso em 7/3/19.
- BRASIL (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 08 de março de 2019.
- BRASIL (1996). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação da República Federativa do Brasil. Disponível em [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 08 de março de 2019.
- BRASIL, **CNE nº 05/2020** de 01/06/2020, Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCIA, Regina Leite (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- REVISTA Galileu, prazer em conhecer**. Qual é a diferença entre internet, internet móvel e internet 2?. Edição 187, Fev/07. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT705278-1716-7,00.html>; Acesso em: 11/08/2020.
- SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- SÃO GONÇALO/RJ. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SEMED nº 087** de 22 de julho de 2020. Dispõe sobre a reorganização das atividades educacionais para o ano letivo de 2020 nas unidades escolares da rede pública municipal de Ensino de São Gonçalo e dá outras providências.



## CAMINHOS PARA O ENSINO DE LIBRAS NA PANDEMIA: A SALA DE RECURSOS PRESENTE NO TERRITÓRIO

Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic<sup>1</sup>

Thamyres Bandoli Tavares Vargas<sup>2</sup>

Valeria Nazareth de Oliveira Godoi<sup>3</sup>

### Introdução

No início do ano de 2020, o mundo acompanhou perplexo o surgimento de um novo coronavírus, na China, o qual provoca a doença COVID-19. Esta espalhou-se rapidamente por diversos países, deixando um rastro de mortes e sobrecarga nos sistemas de saúde (SENHORAS, 2020). Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou o que o surto em questão, caracteriza-se enquanto uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Já em 11 de março de 2020, a OMS reconheceu que o surto evoluiu para uma pandemia, de grande e complexo impacto nas diferentes realidades humanas. Até o dia 10 de agosto de 2020 confirmaram-se 19.718.030 casos de COVID-19 e 728.013 mortes no mundo (OMS, 2020). Nesta mesma data, as mortes por COVID-19 já passavam de 100.000, no Brasil.

Sem vacinas ou medicamentos eficazes para o combate da doença emergente, a prevenção, via higienização e isolamento social, tornou-se o principal meio de proteção à vida. Medidas necessárias, mas, que impactaram profundamente em diversos setores da sociedade, inclusive na educação, com o fechamento das unidades escolares e adaptações nos processos de ensino-aprendizagem,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense, rafaelapacheco@id.uff.br.

<sup>2</sup> Instituto Federal Fluminense, thamyres.vargas@ifff.edu.br.

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação e Cultura/ Santo Antônio de Pádua, valeriagodoipedagoga@gmail.com.

através de Tecnologias de Informação e Comunicação ou entrega de materiais didáticos. Entretanto, os diferentes atores e instituições educacionais não experimentaram o mesmo impacto. “As assimetrias educacionais pré-existentis tenderam a se acentuar conforme as especificidades” (SENHORAS, 2020).

Dessa forma, os processos de exclusão correntes se mantiveram e foram profundamente agravados pela pandemia. O estudante negro, pobre, periférico, com deficiência e com necessidades educacionais especiais sempre protagonizou o palco aniquilador na exclusão, apesar do advento da Política de Inclusão, como questiona Vargas e Rodrigues (2018, p. 03):

Por muito tempo o aluno dito desviante, o considerado “anormal”, permaneceu oficialmente excluído da escola, era ignorado ou encaminhado para serviços de saúde. Na atual conjuntura, a política de inclusão se tem colocado como uma diretriz, opondo-se às práticas segregatórias que até então se mantiveram. Entretanto, o que dela tem superado o campo da retórica?

Essa questão se colocava antes mesmo do emergir da pandemia. Veiga-Neto (2001) denuncia que, por vezes, as iniciativas teoricamente inclusivas configuram-se como uma prática de in/exclusão: permissão de acesso, mas exclusão no processo de escolarização quando as necessidades específicas destes sujeitos não são atendidas. Aulas online para quem não tem acesso à internet? Orientação da aprendizagem realizada por responsáveis também excluídos das escolas?

No panorama das escolas municipais, não é incomum a passagem da tutela de crianças e adolescentes com algum tipo de deficiência para o professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Esses espaços surgem nas escolas regulares como resultado das iniciativas trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para a inclusão escolar da pessoa com deficiência. A política prevê a atuação de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção de práticas escolares inclusivas em interação com

professores regulares e outros profissionais da educação, como o intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para alunos surdos.

Se por um lado a Sala de Recursos trouxe mais visibilidade às práticas inclusivas, por outro teve pouco alcance na problematização de questões que estão no cerne da educação de pessoas surdas, como a medicalização dos processos educativos e a patologização de suas existências. A fragmentação entre as práticas do AEE e o cotidiano escolar tem sido uma importante barreira para a efetivação de um plano comum entre os diversos atores da escola, condição imprescindível para a construção de uma inclusão que respeite e considere a dimensão subjetiva de cada aluno (NACINOVIC & RODRIGUES, 2020).

No caso dos alunos surdos, a lacuna comunicacional imposta pela diferença linguística muito frequentemente é deslocada apenas para o “aluno que não ouve”. Em vez do reconhecimento de um outro modo de ser e de perceber o mundo, que não passa pela audição, tem-se a construção de um aluno visto como deficiente que precisa de adequar ao mundo dos ouvintes. Da comunicação diária às exigências de aprendizado da língua portuguesa nos moldes dos que ouvem, as dificuldades encontradas por esses alunos os conduzem a uma exclusão não apenas educacional, mas também social.

Nesse cenário, a responsabilidade pelo aluno geralmente é direcionada ao professor de atendimento educacional especializado e ao intérprete de libras, que se veem diante da desafiadora tarefa de fazer com que a comunicação aconteça (MASCARENHAS, 2016). Mas possibilitar a comunicação entre ouvintes e surdos é suficiente para que inclusão escolar se efetive? E “o que fazer com os impasses que o encontro com o ‘outro’ provoca em nós?” (MASCARENHAS, 2016, p. 23). É preciso ensinar Libras, mas atravessar a escola e ir além dos portões parece ser igualmente importante no caminho do reconhecimento da surdez como modo de ser.

O objetivo do presente trabalho é dar visibilidade às novas práticas do ensino de Libras inauguradas no contexto da pandemia,



as quais versam sobre a possibilidade de expansão da escola ao território em que se insere. Vias que vão além do espaço da sala de recursos como setting de aprendizagem e que exploram as relações afetivas e a vida como campo para a educação.

### **Material e Método: Pesquisar Com**

O registro aqui traçado nasce do encontro entre a psicóloga do Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional (NAIE) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, uma professora intérprete de Libras e uma pesquisadora do cotidiano da inclusão, que, em um exercício cartográfico, se propõem a narrar as pistas deixadas pelo trabalho remoto com um aluno surdo. Esse caso saltou ainda mais aos olhos quando trazido pela professora em uma roda de conversa na ação de extensão universitária, promovida por docentes da UFF e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Ensino, “Experiências Cotidianas e Processos Inclusivos na Educação em Tempos de COVID-19” (RODRIGUES et al.) que entre os objetivos busca problematizar a construção das estratégias caso a caso nas escolas.

Diante do cenário de pandemia, acompanhar as pistas inclui estar atento aos movimentos além da tela, aos desejos e angústias. No âmbito da educação, a aproximação entre professores e alunos, tão importante da concepção de aprendizagens, se viu prejudicada pelo distanciamento social. Essa limitação adicionou desafios à trama da escola: como sustentar a multiplicidade de laços e de acontecimentos singulares que pulsam nesse espaço? Como romper a barreira da tela ou do papel e se aproximar do humano que se coloca do outro lado? Como ir além da burocracia, atravessar o ensino e compartilhar a experiência de viver nesse tempo de pandemia?

A proposta de cartografar encontros entre a professora de Libras e o aluno surdo, aqui identificado sob o nome fictício de Luiz, se apoia no viés metodológico concebido por Deleuze e Guattari (2011), no qual a pesquisa se constrói no fluido movimento dos acontecimentos do cotidiano, onde o imprevisto e o inusitado

também assumem sentidos. Passos e Barros (2009, p. 17) nos dizem que “a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados”.

O trabalho aposta na potência de pesquisar com as pessoas em seus territórios, fugindo à lógica da captura do objeto de pesquisa sob pretextos de neutralidade. Nesse sentido, unimos a atuação singular da professora de Libras à escrita de suas trajetórias como via para a visibilização de maneiras desmedicalizantes de atuar na educação de pessoas surdas.

## **Resultados e Discussão**

Seguindo as pistas do campo, encontramos trajetórias docentes que apontaram para uma outra lógica durante a pandemia. Nas conversas, acompanhamos relatos de professores angustiados com a impossibilidade de entrar em contato com alunos que moram em lugares afastados ou mesmo queixas sobre o pouco retorno recebido após o envio de atividades escolares. Tais falas nos levaram a problematizar a redução do aprendizado ao oferecimento de conteúdos, pois estão envolvidas no processo educacional outras dimensões que vão além do cumprimento do currículo. Uma dessas dimensões é a relacional, que concebe aprendizados a partir dos contatos feitos entre as pessoas, um fator que não pode ser ignorado, mesmo que a forma de aproximação não seja a presencial.

Diante dessas percepções, trazemos nesse trabalho cenas do cotidiano de uma professora de Libras e um aluno da rede municipal de ensino do município de Santo Antônio de Pádua-RJ durante a pandemia. O aluno possui 9 anos, está no primeiro segmento do Ensino Fundamental e sua surdez é considerada profunda. Através da abordagem da trajetória escolar desse menino, sua professora e intérprete de Libras busca trazer uma

nova óptica de atuação dentro do cenário educacional, bem como da atuação docente frente à nova realidade.

O referido é aluno da rede municipal há dois anos, sendo que eu o acompanho desde outubro de 2019. O mesmo apresenta diversos obstáculos no tocante ao ensino da língua brasileira de sinais, pois apenas obtém o conhecimento de alguns sinais não sendo alfabetizado nem na língua brasileira de sinais, tanto pouco na língua portuguesa. Uma das maiores dificuldades do aluno é que o mesmo não possui uma identidade surda, pois é oriundo de um lar de ouvintes com muitas barreiras emocionais as quais necessitam ser ultrapassadas. No âmbito familiar, o seu pai e irmão não aceitam a Libras, situação esta que se transfigura em um grande dificultador no meio familiar e no processo de aprendizagem. Embora haja certa resistência dentro do meio familiar, desde o início eu consegui inserir a mãe dentro do núcleo de aprendizado dele para que ela pudesse aprender Libras juntamente com o filho. Essa inclusão ocorreu de uma maneira sutil com simples gestos, como auxiliar com o manuseio do celular, uma vez que nossas aulas acontecem através da chamada de vídeo via *WhatsApp*. (Registro escrito da professora e intérprete de Libras).

Observamos que a atuação da professora não se detinha ao espaço física da sala de recursos, ao contrário, levava a sala a outros territórios ainda inabitados pela língua de sinais. Quando na sala de aula, buscava criar espaços junto com a professora regular para ensinar alguns sinais à turma e inserir a Libras no contexto das aulas. Com isso, o aluno que antes se sentava no fundo da sala, deslocou-se para outros lugares, onde tinha a possibilidade de ampliar contatos e descobrir novas amizades.

É importante ressaltar que o aluno em tela no início da nossa caminhada virtual demonstrou resistência por não entender e compreender o momento atual. De forma paliativa para solucionar tal resistência, fiz uso da ludicidade como brincar de forca, adivinhação de sinal, jogo da velha e nesse meio tempo adquiri um quadro branco para o trazer mais próximo da sala de aula convencional e partir daí montamos a nossa nova sala com vestígios da sala de aula a qual ele estava acostumado, porém dentro da nossa nova perspectiva. A princípio, nossas aulas ocorriam semanalmente e posteriormente passaram a ser todos os dias, tendo uma duração em média de uma a três horas. Criei nesse meio tempo uma metodologia de aula extrovertida para cativar a atenção do meu aluno, por conseguinte iniciei

com ele a sexta feira do cinema. Nesse momento de aula virtual, ele, através da videochamada, tinha acesso a tela do meu celular, e com isso assistimos filmes e jogos em libras. A dificuldade de manter uma rotina foi sendo superada apesar de toda a dificuldade tecnológica, tais como sinal de internet, celular sem bateria, celular da mãe não abrindo os documentos PDF (Registro escrito da professora e intérprete de Libras).

O relato da professora anuncia os esforços realizados para se efetivar um contato. Por meio de outros recursos, da diversão, do resgate de brincadeiras antigas, da exploração das preferências do aluno, todo um repertório de atividades é pensado para ser palco para o ensino de Libras. No filme, improvisado na transmissão de tela a tela, estão juntos o ensino, o lazer e a vida, proporcionando o advento de uma outra lógica que atravessa as dificuldades e trabalha com o possível. Os documentos que não abrem em um celular antigo, nos dizem que o as condições materiais do ensino não podem ser ignoradas e que quando dependem exclusivamente delas a precariedade se aprofunda.

Buscando novas formas de melhorar o aprendizado do aluno, criei uma conta do gmail para passar as aulas para a plataforma meet, porém devido a dificuldade de não possuírem um computador em casa, esse projeto foi adiado. A partir daí busquei e pensei em novas formas, como imprimir o material didático em libras e levar até o aluno, com todo cuidado que a situação exige, e assim foi feito. O material é disponibilizado para o aluno e retorno para buscá-lo no intervalo de 20 dias, podendo alterar de acordo com imprevistos. Com essa nova proposta, obtive grandes resultados com o aluno e começamos a trilhar um novo caminho dentro do seu processo de aprendizagem. Aos poucos, fui fortalecendo o contato com a mãe e introduzi a ideia dela se tornar professora e compartilhei a ideia de criarmos juntamente uma associação de surdos. Lembrando que o aluno em tela não possui uma identidade surda e criar um espaço onde ele possa encontrar com os demais deficientes auditivos, implica em fortalecer a sua cultura e identidade (Registro escrito da professora e intérprete de Libras).

O movimento além muros feito pela professora chama outros atores ao aprendizado da Libras. No espaço familiar, o convite à mãe para que ela aprenda a língua de sinais se desdobra no desejo de voltar a estudar e no vislumbre de um outro mundo para seu

filho, no qual sua surdez deixa de ser uma falta e passa a ser uma forma de existir. Esse deslocamento, tão precioso para a construção da identidade surda, nasce no encontro entre a mãe, a professora e o aluno. Partindo do universo da escola, vemos os planos de possibilidades se ampliarem para outras instâncias, a casa, a família, outras pessoas surdas, uma comunidade. Como no modelo rizomático de Deleuze e Guattari (2011), um único ponto se conecta a uma multiplicidade de outros pontos, se avoluma em diferentes direções e amplia a rede de relações.

O mapeamento dessa experiência de deslocamento da sala de recursos para o território traz a potência das práticas ampliadas, do diálogo aberto, do rompimento com a ideia de uma educação que não leva em conta o contexto familiar e social. Vemos na trajetória dessa professora com o aluno surdo a composição de uma trama tão rica e potente que não cabe apenas na escola, tampouco na sala de recursos.

### **À Guisa de Conclusão**

O trabalho desenhado neste artigo evoluiu do percurso percorrido pela professora de Libras que ao deslocar-se do espaço restrito e limitador da sala de recursos possibilita a criação de uma série de outros pontos de conexão para a rede de ensino de seu aluno surdo.

O que possibilitou tal movimento? Percebe-se que ele tem sua base, não somente em orientações técnicas ou nas recomendações de pares, mas, numa postura ético-política sustentada pela professora em seu cotidiano. Esta começou a alinhar-se muito antes das limitações impostas pela pandemia se instalarem.

Tal movimento ancora-se na negativa da docente em lidar com a surdez como um “problema” a ser superado pelo aluno. Ao contrário, ela a reconhece como elemento que possivelmente se constituirá como parte da identidade do estudante, ela denuncia as barreiras do contexto e insere a Libras não como um regime de exceção ou mantenedor de uma possível relação solitária e

excludente entre aluno e intérprete. A Libras adentrou na sala de aula de forma transversal, envolvendo outros docentes e alunos, enquanto instrumento de resistência à exclusão. E, assim também se deu no território. Um trabalho coletivo, em parceria com tantos - com outros alunos, com o Núcleo de apoio à inclusão do Município, com a família do estudante, com pessoas que fazem parte da comunidade surda.

O olhar da docente atravessou o aluno de um novo modo, era um olhar sensível à potencialidade. Um olhar até então, não possível aos que o cercavam. Na família, a Libras é negada, resistida. Era como que a materialização da diferença, sinal de incapacidade. Aos poucos, a docente convida outros a observar Luiz e a Libras do seu ponto de vista. Desse lugar onde ela percebe uma vida autônoma, onde ela percebe possibilidades.

A trajetória da professora aqui cartografada se desvia do caminho normativo do ensino e se aproxima de uma abordagem desmedicalizante no ensino de Libras, visto que parte do reconhecimento do território como fator atuante na aprendizagem e não as supostas condições do aluno.

## Referências

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em 18 ago. 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2** (vol. 1). 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- MASCARENHAS, Luiza Teles. **Encontros entre surdos e ouvintes na escola regular: desafiando fronteiras**. Niterói: Eduff, 2016.
- NACINOVIC, Rafaela do Carmo Pacheco; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Interdisciplinaridade e Espaços Dialógicos na Educação Inclusiva: encontros possíveis entre educação e saúde. Imagens da**

**Educação**, v. 10, n.2, p.92-103, mai./ago., 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51232/751375150506>.

OPAS/OMS Brasil, Folha Informativa-COVID-19. **Doença Causada Pelo Novo Coronavírus**. 2020. Pan American Health Organization/World Health Organization. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php>. Acesso em: 17 ago. 2020.

PASSOS, Eduardo, BARROS; Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. P. 17-31.

RODRIGUES, Maria G. A. et al. **Ação de Extensão “Experiências Cotidianas e Processos Inclusivos na Educação em Tempos de COVID-19”**. PROEX, UFF, 2020.

SENHORAS, Eloi Martins. Coronavírus e Educação: Análise dos Impactos Assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, 2020.p. 128-136. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/Covid-19Educacao>. Acesso em: 25 ago. 2020.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19

Roberto da Silva Santos<sup>1</sup>

Carlos Soares Barbosa<sup>2</sup>

## Introdução

Vivemos um momento singular e inédito em nossa história. A pandemia mundial do novo coronavírus, que ocasionou a Covid-19, levou grande parte da população mundial ao distanciamento social e nos obrigou, como sociedade, a novos procedimentos, práticas, cuidados, prioridades, discussões e expectativas para o futuro. A educação foi profundamente afetada por este contexto confuso e cheio de incertezas, pois o que parecia ter duração de alguns dias se revelou um longo período, que já se aproxima de seis meses e parece ainda difícil precisar o seu fim.

Milhões de alunos, de todo o Brasil, ficaram sem aulas presenciais a partir do momento em que, anunciada a pandemia mundial, as escolas suspenderam suas aulas e, estados e municípios, autorizaram a realização de atividades escolares em regime domiciliar, por meio de aplicativos, plataformas e demais recursos digitais. Novos vocábulos se impuseram no cotidiano dos professores – majoritariamente formados nos cursos de licenciaturas para atuarem no regime presencial. As atividades escolares domiciliares com recursos remotos passaram a ser o caminho encontrado para a educação neste tempo. Utilizando a internet e suas ferramentas, professores foram instados a acompanhar suas turmas a fim de que não houvesse a perda do ano letivo e nem da convivência. Uma nova

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. robertosantosibct@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. profcarlossoares@gmail.com.



rotina se configurou, exigindo novas habilidades dos professores diante das tecnologias digitais.

Os estudantes também se viram na necessidade de trocar sua rotina de ir à escola para a de acessar suas atividades pela internet. Neste ponto, as desigualdades ficaram mais marcantes, visto que grande parte dos estudantes das classes populares não dispõe dos recursos necessários para o novo momento. Desprovidos de internet banda larga, computadores ou tablets, tiveram de dar continuidade aos seus estudos com seus aparelhos celulares e internet limitada a modestos pacotes de dados, estabelecendo uma nítida defasagem em relação a alunos com recursos e habilidades tecnológicas já adquiridas.

Neste cenário confuso encontra-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica pouco priorizada pelas políticas públicas e que tem sido compreendida como a mais susceptível aos males causados pela pandemia, face as especificidades de seu público: jovens e adultos trabalhadores, que se viram obrigados a procurar novas estratégias de produção da existência, diante da perda de seus empregos e/ou ocupações. Dentre essas estratégias encontra-se o fenômeno da “uberização”, que também inclui a entrega de alimentos e bebidas mediada por aplicativos e plataformas. A necessidade de garantir a sua sobrevivência imediata e de seus familiares não lhe possibilita uma escolha justa entre disponibilizar os aparelhos celulares para as atividades do ensino remoto em detrimento do trabalho.

O presente artigo, portanto, tem o objetivo de refletir os impactos da pandemia Covid-19 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede municipal do Rio de Janeiro. Na primeira parte retrata a concepção ampliada de EJA e os desafios enfrentados historicamente pela modalidade. Na segunda, procura caracterizar o momento atual que enfrentamos, para em sua última parte destacar os desafios enfrentados pela EJA no contexto de distanciamento social e de ensino remoto.

Por ser uma temática recente e pouco explorada em artigos científicos, as reflexões aqui construídas são resultados parciais da

pesquisa exploratória, que fez uso dos seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa em jornais digitais, blogs e demais sítios eletrônicos, acrescida de entrevistas semiestruturada realizadas ao telefone com três professores da modalidade e com o subgerente da Gerência de Educação de uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE), da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Os dados foram analisados a partir do cruzamento com as discussões teóricas do campo da EJA.

### **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos**

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, estabelece o princípio da educação como um direito de todos e dever do Estado, da sociedade e da família, visando promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Acrescenta, no Art. 208, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica para pessoas de 4 aos 17 anos, bem como àquelas que não tiveram acesso à escola na idade própria. (BRASIL, 1988).

Além da Constituição, a EJA encontra-se amparada legalmente na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com funções e diretrizes curriculares definidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), e compromissos firmados nos acordos internacionais. Neste aspecto, cabe destacar a Declaração de Hamburgo, documento síntese e indutor de políticas aos países signatários, subscrito na V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em Hamburgo-Alemanha, em 1997. Nela se consolidou a concepção ampliada de EJA, entendida como um processo contínuo que ocorre em todos os espaços da sociedade em que jovens, adultos e idosos constroem e compartilham conhecimentos e saberes ao longo da vida. Por essa concepção, a EJA “é mais que um direito: é a chave para o século XXI [...]Um poderoso argumento em favor da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico[...] Para

a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo” (UNESCO, 1997).

A despeito dos diversos espaços sociais de formação humana, as reflexões aqui tecidas priorizam o espaço da escola, dada a sua importância para sistematização e socialização da produção cultural e dos conhecimentos historicamente construídos ao longo da caminhada humana.

Os primeiros registros da escolarização das populações adultas remontam à época da colonização do Brasil, com as iniciativas de padres jesuítas que aqui chegaram juntamente com os colonizadores, com a finalidade de catequizar e ensinar a fé cristã aos nativos. Constituindo-se em um dos braços da dominação portuguesa, os jesuítas estenderam o ensino aos adultos, ainda que de forma assistemática. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, e a desorganização do sistema de ensino, as preocupações com a educação de adultos voltaram aparecer somente no período do Império, mas sem passar de uma norma legal firmada na primeira Constituição Brasileira, de 1824 (HADDAD e DI PIERRO, 2000). A República, em seu primeiro período (1889-1930), também não trouxe mudanças na estrutura rígida de afastamento das classes populares da escola, o que foi sendo paulatinamente modificado a partir da década de 1930, com o incremento de um novo modelo produtivo.

A industrialização trouxe consigo a necessidade de mão-de-obra mais bem qualificada. Diante do elevado quantitativo de pessoas analfabetas foi colocado em execução por parte do governo federal um conjunto de programas e campanhas de alfabetização de adultos em todo território nacional, dando início a um período de experimentos e políticas públicas descontinuadas e aligeiradas. A primeira delas foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), entre 1947 e 1963. Nas décadas seguintes muitas outras foram organizadas, tendo sido o último programa desse porte criado no Governo Lula da Silva – Programa Brasil Alfabetizado –, mas finalizado no Governo Michel Temer, em 2018. Essas ações, porém,

não foram suficientes para superar a enorme desigualdade educacional brasileira, produto e produtora das desigualdades econômicas e sociais. Sobretudo, por pautarem em um conceito restrito de alfabetização, limitada a ler, escrever e contar, sem objetivar a inserção do jovem e adulto em um processo educacional continuado, e utilizarem-se de educadores voluntários, muitos dos quais sem formação para o magistério. Desse modo, como ressalta Oliveira (2007), mantém-se viva a necessidade de uma reinterpretação permanente dos processos que causam desigualdade, exclusão escolar e interrupção do exercício do direito à educação.

Conquanto a meta de universalização do ensino fundamental de crianças e adolescentes tenha sido praticamente alcançada na última década, a bandeira de luta passa da universalização para a da qualidade. Em relação à população jovem e adulta, os desafios permanecem grandes. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2019), com dados de 2018, há no país cerca de 11,3 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos de idade ou mais, o correspondente a 6,8% da população. Esse quantitativo aumenta para 38 milhões de pessoas, de 15 a 64 anos, quando se considera os chamados analfabetos funcionais, isto é, pessoas com níveis de aprendizagens abaixo dos mínimos socialmente necessários em tarefas cotidianas de leitura, escrita e cálculo para que possam manter e desenvolver as competências características do alfabetismo. Os dados ainda revelam que, naquele ano, do total de 133,7 milhões de brasileiros com 25 anos ou mais, 44,2 milhões (33,1%) não terminaram o Ensino Fundamental e 16,8 milhões (12,5%) não haviam concluído o Ensino Médio.

Questões ligadas ao currículo, às práticas pedagógicas, à formação inicial e continuada de professores, somadas a inadequação do espaço físico e de políticas públicas orientadas a atender as especificidades da modalidade são mediações geradoras de contradições e de novas demandas, que resultam na exclusão educacional de milhares de jovens e adultos. Não obstante a LDB/1996 e o Parecer nº 11/2000 sinalizem a importância de uma formação docente adequada, Ventura e Rummert (2011) destacam

que tal ainda não corresponde à realidade no sentido prático, uma vez que os cursos de licenciaturas da maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil privilegiam a formação de professores para atuar junto a crianças e adolescentes. Soares (2008) informa que, em 2005, das 612 IES brasileiras que ofertavam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 15 ofereciam a habilitação de EJA (2,45%); e que dos 1698 cursos existentes à época, somente 27 ofertavam essa formação específica (1,59%).

O déficit de estudos sobre a EJA na formação inicial contribui para a permanência de antigos dilemas vivenciados na modalidade, tais como o desenvolvimento de práticas infantilizadas por parte de muitos professores, baseadas na adaptação/reprodução da mesma dinâmica de ensino-aprendizagem desenvolvida com crianças e adolescentes. Daí a necessidade de haver um volume maior de pesquisas sobre a formação docente na EJA. Sobretudo, conforme aponta Maria (2018), de estudos que confirmem maior atenção à empiria, que contemplem a pessoa do professor e não negligenciem os conceitos de diversidade e de educação ao longo da vida - fundamentais para a compreensão da modalidade.

A formação docente é um dos muitos desafios a serem enfrentados pela EJA. A sua não consolidação enquanto direito social e subjetivo provoca a violação de tantos outros direitos, fazendo aumentar a “rede de desqualificações” na qual se encontra entrelaçada. Dado os limites para escrita deste texto, utilizamos dos estudos de Barbosa e Pires (2020) para indicar alguns desses desafios, a saber: redução de investimentos, que ocasiona a diminuição de matrículas e fechamento de salas/escolas; a limitada garantia da escolarização nas áreas geográficas onde a demanda ainda é grande; a crescente juvenilização de EJA, a necessidade de fortalecimento da educação no campo e nos espaços privados de liberdade; precário investimento na estrutura didática e tecnológica para o ensino da EJA; a efetiva inclusão e atendimento das necessidades educativas especiais de jovens e adultos com

deficiências; a necessidade de repensar a flexibilização dos horários de estudos e trabalhos dos estudantes, entre outras. Desafios estes, que se redobram no atual contexto de pandemia Covid-19.

### **A pandemia Covid-19: breves considerações**

De uma hora para outra, o mundo acordou em meio a uma pandemia global que alterou drasticamente a vida pessoal, a sociedade, a economia, o debate político e as relações internacionais. Se, por um lado, “a crise é por natureza excepcional e passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas” (SANTOS, 2020, p.11), seu prolongamento indefinido, resulta na necessidade de entender as suas consequências, permanentes e temporárias, para a vida como um todo e, particularmente, para a educação.

Iniciado na cidade chinesa de Wuhan, onde foi identificado no último dia do ano de 2019 o primeiro caso motivado pelo novo coronavírus, SARS-CoV2, o vírus começou a se espalhar com impressionante rapidez no continente asiático e deste para outros países. No Brasil, o primeiro caso foi identificado em São Paulo no mês de fevereiro de 2020. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto como pandemia, vindo, na sequência, a primeira morte em São Paulo, e duas outras no Rio de Janeiro. Iniciou-se, então, um longo período de distanciamento social e redobrados cuidados com a higiene pessoal. Novos hábitos se incorporaram à rotina da população.

Como decorrência imediata das medidas de emergência decretadas por estados e municípios, o comércio fechou suas portas, ficando apenas os setores essenciais para a população. Empresas trocaram seus expedientes presenciais pelo home office, enquanto outras, assustadas pelo futuro incerto, começaram a demitir seus funcionários e a encerrar suas atividades. Entretanto, os meses de informações desconstruídas, somadas a instabilidade institucional, aos conflitos entre as esferas de governo federal, estadual e municipal, a prioridade conferida à economia em

detrimento da vida humana por parte do governo federal, que subestimou a pandemia tratando-a como uma “gripezinha, a incapacidade do sistema público de saúde em responder às demandas expressivas de infectados, a demora e indecisão no planejamento do uso dos transportes públicos e o desvio de verbas públicas verificado em alguns municípios e estados, a exemplo do Rio de Janeiro, levou o Brasil a atingir a triste marca de 100 mil mortes no início de agosto de 2020.

Segundo Santos (2020) duas mudanças aconteceram. A primeira, na elasticidade social, lembrando que os modos dominantes de viver e de antecipar ou adiar a morte, embora pareçam rígidos, vão se alterando de forma gradativa, o que não aconteceu no atual momento. Tudo mudou repentinamente; uma ruptura diante da qual todos tiveram de rever o trabalho, o consumo, o lazer, a convivência e sua relação com a morte. A segunda, diz respeito a questão da fragilidade humana, posto que houve um abalo na segurança das classes dominantes, detentoras de recursos médicos e de saúde, que se mostraram inúteis diante da nova doença.

Mesmo em um momento de flexibilização das medidas de segurança, com a abertura do comércio e o retorno gradual de todas as atividades, medida ainda discutida e marcada pela controvérsia e dissenso, ainda não se sabe quando a sociedade voltará ao normal, quando chegará ao que se tem chamado de “novo normal” e o que ele representa, tendo em vista que muitas coisas não estavam normais no Brasil anterior a pandemia, a exemplo dos índices de desemprego, do aumento da miséria, do ataque aos direitos sociais, da redução dos investimentos nas políticas sociais, inclusive educação e saúde, a reforma trabalhista e previdenciária que sacrifica os trabalhadores e isenta as grandes fortunas, da perseguição simbólica aos professores e teóricos vinculados ao pensamento histórico-crítico, como Paulo Freire, da criminalização dos movimentos sociais. Se é certo que pouca coisa será como antes de março de 2020, o que a pandemia tem evidenciado é a insensatez da doutrina neoliberal e reafirmado a importância do Estado.

Somente ele é capaz de garantir à maioria da população o direito à saúde, a educação e demais direitos humanos, e não o mercado.

### **Os desafios da EJA no contexto de isolamento social e do ensino remoto**

No campo educacional, uma vez anunciada a pandemia mundial e a necessidade de medidas urgentes para sua contenção, dentre elas, a quarentena e o distanciamento social, provocou a suspensão das atividades nas universidades e escolas, da rede pública e particular, deixando milhões de estudantes em casa, excetuando aqueles que já estudavam pela modalidade Educação à distância (EaD) em seus cursos. Sobre a prospecção da educação no pós-pandemia, o relatório do Grupo de Pesquisa e Estudos Prospectivos Mackenzie (MACIEL, 2020, p.61), indica que uma das consequências imediatas será o “baixo investimento em educação (...) bem como o baixo avanço tecnológico no Brasil [...]gerando aumento no gap tecnológico e perda de produtividade e competitividade, provocando a fuga de cérebros do país”.

No caso da rede pública do município do Rio de Janeiro, a Prefeitura decretou a Deliberação E/CME No. 39, de 02 de abril de 2020, pela qual orienta as instituições do sistema de ensino do Rio de Janeiro sobre a realização de atividades escolares em regime especial domiciliar no período em que o isolamento social se fizer necessário. Neste documento, ficaram autorizadas as atividades escolares, em regime domiciliar; a produção de material didático em meio digital e a recomendação da utilização de ferramentas digitais; a formação dos profissionais para utilização das plataformas digitais, elaboração de aulas e interação com os alunos; e o atendimento de alunos que não foram beneficiados pelo regime especial domiciliar, dentre outras determinações.

A capacitação remota dos professores coube, em primeiro momento, à Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, com o Curso de Atividades Remotas com a finalidade de orientar o uso das ferramentas disponíveis. Outros cursos têm sido oferecidos aos professores, além de webinários e encontros com a finalidade



de expandir temas, solucionar dúvidas, acrescentar conhecimentos e informações.

De acordo com o subgerente da Gerência de Educação de uma das CREs do Município do Rio de Janeiro, tão logo foi determinada a suspensão das aulas presenciais, SME elaborou materiais alternativos norteadores, com vistas ao início do ensino domiciliar. Os professores foram chamados a desenvolverem atividades com seus alunos com base nesses materiais, que foram disponibilizados aos docentes por meio de um aplicativo no sítio da Prefeitura. A SME indicou o aplicativo Teams, da Microsoft, para realizar reuniões, desenvolver atividades remotas, relatórios e portfólios, mas deu liberdade para que o professor utilizasse os recursos ao seu dispor (grupo de WhatsApp da turma, Facebook, Zoom, Meet etc.).

Ainda segundo o subgerente da CRE, dado o momento novo e a incerteza de sua duração, ao mesmo tempo que houve imediata adesão de parte dos professores para a realização das tarefas e o empenho para dominar as ferramentas fornecidas com vistas a atender aos alunos, houve, por outro lado, a rejeição inicial de um grupo de professores, mas depois aderiu ao processo, lançando mão das ferramentas para atendimento de suas respectivas turmas. No entanto, há ainda um grupo de professores que mantém resistência à estratégia remota de atividades escolares domiciliares para o momento, por diversas razões: desconhecimento no uso dos recursos de informática, falta de interesse em se capacitar precipitadamente para atuar junto ao processo e/ou a mera rejeição face ao seu posicionamento político e ideológico.

Em termos práticos, o trabalho docente neste período envolve a preparação da atividade pelo professor, tendo como norteador os materiais disponibilizados pela SME, com o acompanhamento dos coordenadores pedagógicos de cada unidade escolar. Estes são enviados para os alunos pelo recurso escolhido pelo professor, sendo as tarefas retornadas por foto, anexos ou vídeos. Toda essa dinâmica/orientação é válida para todos os estudantes, inclusive da EJA, o que é bastante preocupante devido às especificidades dos sujeitos da modalidade.

A rede pública do município do Rio de Janeiro conta hoje com 27.861 alunos de educação de jovens e adultos que se encontram atendidos por esta estratégia estabelecida pela SME. Considerando o público de EJA, notadamente das classes populares, jovens e adultos moradores de periferias ou comunidades que precisam trabalhar – formal ou informalmente – para sustentar, parcial ou integralmente, sua família, vêm sofrendo intensamente as consequências de meses de desajustes ocasionados pela pandemia. Nesse sentido, questões devem ser levantadas: quais os impactos do ensino remoto para a EJA? Como os estudantes estão respondendo às orientações advindas da SME-RJ?

Embora não haja uma estatística final, é consenso entre os sujeitos entrevistados que o acesso dos estudantes da EJA às plataformas digitais e a adesão as atividades remotas são ainda pequenas. Na concepção do subgerente tem-se atingido a marca máxima de 45% de adesão, dependendo da região da cidade. Na concepção dos professores entrevistados, não ultrapassa a 20% de adesão. A primeira possibilidade aventada pelos professores para explicar esta defasagem seria a dificuldade de acesso à internet de banda larga, visto que a maioria dos alunos das classes populares tem acesso limitado e depende de “pacotes de dados”. Para tentar sanar esta defasagem, a SME lançou um aplicativo – Escola.Rio – por meio do qual o aluno pode ter acesso grátis à internet. Não obstante isso, outro problema foi apontado: a frequência na mudança de número de telefones. Usando chips de baixo custo, estes são trocados, gerando rupturas no contato entre professor e aluno.

Além disso, a despeito das estratégias em curso, o subgerente da CRE destacou o aumento da evasão dos estudantes da modalidade como uma possibilidade real. Algumas escolas já receberam comunicação de saída de alunos em decorrência de saída da cidade ou do estado do Rio de Janeiro, devido a mudança de residência, perda de emprego ou outras situações decorrentes da pandemia. Esta é a razão pela qual já há um movimento de busca ativa dos alunos de EJA e dos que integram os cursos de correção de fluxo e terminalidade, prováveis pontos de maior sensibilidade.

Segundo matéria publicada no jornal digital Notícias Concursos, os estudantes de EJA são os mais vulneráveis com a suspensão das aulas presenciais e as escolas temem que adultos abandonem estudos após pandemia. Segundo a matéria, a pouca habilidade para lidar com equipamentos eletrônicos, os vínculos frágeis com a vida escolar e o risco de perda significativa de renda familiar são alguns dos fatores que tornam estes alunos mais susceptíveis a não voltar para a escola após a pandemia (SILVA, 2020). Nessa mesma direção, Lino (2020) ressalta dois conjuntos de preocupações referentes à modalidade.

O primeiro, diz respeito à pouca relação que a maioria dos estudantes possui com as tecnologias, dos quais muitos não dispõem de equipamentos como notebook, tablet ou desktop, e possui limitado acesso à internet, dispondo apenas de aparelho celular com internet à base de pacote de dados. Realidade não muito diferente dos professores, o que revela a ausência de políticas públicas de inclusão e acesso às tecnologias digitais, não obstante, no Brasil, desde o final do século XX, já se aponte a necessidade de as escolas e as redes de ensino investirem nas tecnologias digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, pouca atenção foi conferida à democratização digital como estava prevista, em termos de investimentos, planejamentos e formação de professores para utilização das ferramentas e recursos que hoje se tornam necessários. Nesse sentido, como assevera Nóvoa (2020), a Covid-19 não trouxe nenhum problema novo em termo educacional; apenas revelou a fragilidade dos sistemas de ensino e do modelo escolar brasileiro.

Outro aspecto que o momento excepcional do Covid-19 tem demonstrado, é o descalabro da proposta anunciada no Governo Temer no bojo da reforma do Ensino Médio, de se oferecer 80% da carga horária total do ensino da EJA na modalidade à distância. Observa-se desde a mudança do governo federal em 2016, uma forte intencionalidade de atacar o direito de todas as pessoas à educação, inclusive àquelas que não tiveram condições de acesso e

permanência à escola na (suposta) idade apropriada, conforme preceitua a Constituição de 1988. Aí reside a segunda preocupação aventada por Lino (2020): a descolarização da EJA. Essa retirada da EJA do espaço escolar responde a interesses financeiros e mercadológicos, já que grupos empresariais que hoje dominam a EaD se empenham em vender seus pacotes para as redes públicas de ensino. A intenção é escoar para o setor privado verbas públicas que deveriam ser investidas nas escolas públicas.

A diversidade geracional do público da EJA (adolescentes, jovens, adultos e idosos) incide nos diferentes acessos e níveis de domínio das tecnologias digitais. O atual momento de pandemia revela a necessária atuação do Estado e de políticas públicas planejadas de acesso e inclusão às tecnologias digitais. Estas, porém, não substituem a importância do espaço-tempo escolar e a mediação do professor. No caso dos sujeitos da EJA, afora os desafios aqui mencionados, há os de outras natureza, a saber: os concernentes à saúde de adultos e idosos, que impedem/dificultam a exposição por longo tempo à frente da tela de um computador ou celular; o de natureza pedagógica, que exige um maior acolhimento e interação por parte do professor, face ao histórico dos estudantes marcado por muitas interrupções e insucesso escolar; os de natureza econômico-social, que não favorece haver espaço-tempo na residência, apropriado para concentração e disciplina que o ensino remoto e a educação on line exigem.

Pelo exposto, passada a pandemia e vencida a excepcionalidade do ensino remoto, a defesa que aqui se faz é pela EJA presencial, dentro de uma escola estruturada e adequadamente preparada para recebê-la, com professores bem remunerados e valorizados social e intelectualmente. Este sim deverá ser “o novo normal”.

### **Considerações finais**

Vivemos a transição do terceiro milênio e com ele a inesperada pandemia mundial e as consequências e desafios do período pós-

pandemia. Embora não possamos afirmar com precisão que novos cenários irão se formar, é possível vislumbrar avanços na área tecnológica. A problematização a ser feita é quais os sentidos que serão dados aos avanços tecnológicos, face à hegemonia neoliberal. Decerto, implicará em novas exigências educacionais, atreladas às novas demandas do mercado de trabalho. Os discursos que ousam antever o futuro pós-pandemia afirmam que jovens e adultos precisarão cada vez mais ser especializados e detentores de conhecimentos tecnológicos, exigências estas que esbarrarão na estrutura educacional que ainda persiste em nosso país, marcado pelo privilégio às classes dominantes e o levantamento de novas e antigas barreiras às classes populares.

Além disso, na tendência de conceber a educação como mercadoria, um serviço, e não como direito, a EJA, no âmbito público, se revela de pouco interesse, mas, sob a ótica dos interesses capitalistas se constitui em um nicho a mais a ser explorado. Contudo, sem ter o compromisso de torná-la caminho para a garantia e conquista de novos direitos e de conhecimentos que possibilitem aos jovens, adultos e idosos uma intervenção social mais consciente e a plena participação política, com vista ao fortalecimento da democracia e a promoção do direito à educação ao longo da vida.

Diante do atual contexto brasileiro de ataque aos direitos sociais, sobretudo, de jovens, adultos e idosos historicamente interditados ao direito à educação, será necessária atenção redobrada e acompanhamento da sociedade e de educadores aos passos que se seguirão a este momento de pandemia mundial.

## Referências

BARBOSA, Carlos Soares; PIRES, Raquel Lopes. Desafios para educação de qualidade e o direito à aprendizagem de jovens, adultos e idosos no tempo presente: o que pensam os professores? *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 271-291, jan./abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília: CNE: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

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

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, mai./ago. 2000.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf) Acesso em: 12 dez. 2018.

LINO, Lucília Augusta. As consequências e contradições da adoção do ensino remoto na EJA no pós-pandemia. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos**, vídeo, 2020. Disponível em: Acesso em: 14 ago. 2020.

MARCIAL, Elaine Coutinho (Org.). **Cenários Pós-Covid**. Possíveis impactos sociais e econômicos no Brasil. Brasília, DF: NEP-Mackenzie Brasília, Grupo de Pesquisa e estudos Prospectivos, 2020.

MARIA, Liliane Sant’Anna de Souza. Pesquisa sobre educação de pessoas jovens e adultas GT 18 ANPED (2007-2015): O que narram as pesquisas sobre formação docente? *In* FONTOURA, Helena Amaral (Org). **Pesquisas em processos formativos e desigualdades sociais**. Niterói: Intertexto, p. 346-352, 2018.

NÓVOA, António. E agora, escola? **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Campinas: 2007, **Educ. Soc.**, v. 28, n.100, p. 661-690.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

RIO DE JANEIRO. Deliberação E/CME No. 39, 02 abr. 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1122731>. Acesso em: 10 de ago. 2020.



# ADOCIMENTO E MEDICALIZAÇÃO DE PROFESSORES DO NOROESTE FLUMINENSE ANTES E DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Thalles Azevedo Ladeira<sup>1</sup>

Paulo Afonso do Prado<sup>2</sup>

Fernanda Insfran<sup>3</sup>

## Introdução

Em 2020 a humanidade foi surpreendida com o advento de uma pandemia que atravessou a realidade de todos os países do mundo. Na conjuntura da pandemia de Covid-19, o Brasil se tornou o terceiro país com mais casos de mortes em uma esfera mundial. Ficando abaixo dos Estados Unidos e da Índia. Talvez fosse o primeiro se não houvesse a realidade da subnotificação de casos desde o início da pandemia.

E, além do abalo de famílias inteiras enlutadas enterrando seus mortos, que mesmo não tratados como tal, são seres humanos, vimos 12,8 milhões de trabalhadores perdendo seus vínculos empregatícios, entre fevereiro e abril, segundo dados do IBGE (ROUBICEK, 2020), que passaram a conviver com inúmeras formas de morte, sobretudo de sua dignidade.

Em termos educacionais, nossos professores foram compelidos a se reinventarem, naquilo que vem sendo chamado de trabalho remoto, no qual os conteúdos escolares passam a ser adaptados via ferramentas digitais e encaminhados aos alunos, um verdadeiro delivery de conhecimento, com conteúdos que mais nos

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), thalles-ladeira@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), pa.paete@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), fernanda\_insfran@id.uff.br



remetem a um telegrama de informações, pelo seu aspecto aligeirado e propedêutico.

Portanto, a conjuntura de educação remota em tempos de pandemia se tornou um verdadeiro palco para investigação, sobretudo quando levamos em conta a realidade de professores ao redor do Brasil que passam a substituir a lousa em sala de aula por um computador ou celular, para ministrar as suas aulas, bem no estilo “vamos tocar a vida” conforme declaração dada pelo Presidente da República (RODRIGUES; CASTILHOS, 2020).

Assim, visto que esse processo de substituição do modelo presencial pelo remoto “a toque de caixa” tem gerado muita sobrecarga e sofrimento psíquico nos docentes, nos interessou apresentar aqui dados coletados em duas pesquisas onde abordamos os processos de adoecimento e medicalização de professores, uma realizada antes e outra durante a pandemia de COVID-19.

A primeira, resultado de uma dissertação de mestrado, foi realizada no ano de 2019 (entre os meses de outubro e novembro) com 31 professores de escolas estaduais do Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. O foco do estudo estava na relação entre a produção de mais-valia e o expressivo número de professores adoecidos e medicalizados, especialmente na região do Estado que apresenta o menor IDH e que sofre com o distanciamento geográfico frente a aplicação das políticas públicas praticadas pelo governo. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um formulário online (Google formulário) respondido pelos participantes.

A segunda pesquisa foi desenvolvida após o início da pandemia, entre os meses de abril e maio de 2020, com 1906 professores de todo o Brasil, por meio da mesma plataforma de formulários online. A ideia foi investigar as relações de trabalho dos professores no ensino remoto ao redor do país, colher experiências, analisar o reflexo de tais mudanças sobre a aprendizagem discente, bem como sobre a prática, o estado físico e emocional dos professores.

Diante dos motivos expostos até aqui e para permitir uma análise comparativa entre as duas pesquisas (2019 e 2020), decidimos realizar um recorte para a realidade do Noroeste Fluminense, que se tornou ainda mais significativo, afinal, muitas são as intersecções encontradas nesta amostra de tais indicadores. Dessa forma, tivemos como participantes da segunda pesquisa um total de 87 professores, que lecionam para a educação básica pública em um (ou mais) municípios desta região.

Ambas as pesquisas foram realizadas por meio do método comparativo (FACHIN, 2001) que permite investigar fatos e/ou fenômenos distintos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Nos baseamos também em uma metodologia de caráter exploratório-descritivo por meio de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), amparado em um estudo de caráter quantitativo e qualitativo de análise dos dados.

### **Professores em sofrimento: medicalização e adoecimento em questão**

Compreendemos que muitas são as causas de desencadeamento do adoecimento do professor. Soares e Martins (2017), apontam que a relação de não equivalência entre salário recebido e trabalho realizado é um dos grandes motivos de frustração entre docentes. Considera-se também a crescente violência no ambiente escolar, somada ao desrespeito e a falta de interesse dos alunos, como fatores de sofrimento psíquico entre os professores.

A esse respeito, consideramos que a violência em contexto escolar, pode atingir os professores de diferentes maneiras, desumanizando-os e negando condições de trabalho dignas e respeitadas. Nesse sentido, cabe evidenciar, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que o Brasil é o país número um no mundo em termos de violência contra o professor (FERNANDES, 2014; TENENTE; FAJARDO, 2017).

A precária infraestrutura física, pedagógica e política da educação e até mesmo, a competitividade entre os docentes também são grandes motivadores do seu adoecimento; que em termos ocupacionais, é fruto de objetivações materiais que modificam as estruturas psíquicas, cognitivas, emocionais e fisiológicas do ser humano, fazendo parte de uma estrutura histórica de sociedade caracterizada pela disputa de poder via luta de classes. Logo, uma discussão a respeito do adoecimento docente, conforme estamos desenvolvendo aqui, deve fundamentalmente considerar o contexto sociopolítico em que os professores estão inseridos, e, descolar o adoecimento docente deste contexto é subvalorizar a interação entre o homem e as determinações sociais que o constituem.

Todo o ambiente de precarização do trabalho no qual os professores, de modo geral, estão subsumidos, promove uma escala de adoecimentos psicossomáticos, a saber: depressão, crise de ansiedade, fobias, síndrome do pânico, síndrome de Burnout, problemas na pressão arterial, dores na coluna, problemas respiratórios, distúrbios vocais, artrite, artrose, distúrbios de sono, dentre muitas outras doenças que podem vir a desencadear até mesmo inclinações ao suicídio. No Brasil ocorrem pelo menos 12 mil casos de suicídios anualmente (32 mortos por dia). Somos o segundo país com maior índice entre a população jovem na faixa etária dos 15 aos 29 anos (ESQUERDA DIÁRIO, 2019).

Fica claro para nós que o trabalho “nunca é neutro em relação à saúde, e favorece seja a doença seja a saúde” (DEJOURS, 1992, p.164). Se pelo trabalho o homem é capaz de se realizar, se humanizar e se emancipar, é também por intermédio dele que adocece, se avilta e se aliena.

Desse modo, não podemos negar a realidade de uma parcela significativa de professores que estão trabalhando sob sentimentos de fracasso, impotência, desejo de desistir etc. (NAUJORKS, 2002), gerando em muitos casos o absenteísmo, isto é, o abandono da profissão. E, quando isso não ocorre, muitos recorrem ao uso de

medicamentos, geralmente, de forma indiscriminada, a fim de buscar aliviar o seu sofrer.

Trazemos uma definição a respeito do que entendemos por medicalização, a saber:

Processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. (...) Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. (...) A pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA VIDA E DA SOCIEDADE, 2015).

Baseado nessa premissa cabe evidenciar que é possível considerar o fenômeno da medicalização como a transformação de “questões sociais, culturais e relacionais em questões de ordem médicas, individuais e patológicas” (INSFRAN; MUNIZ; ARAUJO, 2019, p. 87).

## **Metodologia**

Primeiramente apontamos que ambas as pesquisas foram realizadas virtualmente através do Google Formulários e foram cadastradas na Plataforma Brasil, do Conselho Nacional de Saúde (Sistema CONEP/CEP). Seleccionamos para este artigo somente questões idênticas (ou com informações complementares) nas duas pesquisas, para facilitar a comparação das respostas antes e durante a pandemia de Covid-19.

A primeira pesquisa, realizada entre outubro e novembro de 2019, é parte integrante de uma dissertação de mestrado. Ocorrida antes da pandemia, os procedimentos foram diferentes da segunda pesquisa. O pesquisador responsável esteve presencialmente nas escolas estaduais selecionadas para a pesquisa - na cidade de Santo Antônio de Pádua/RJ - consultando professores que desejassem participar. Obteve seus contatos de Whatsapp e enviou o questionário para um total de 80 professoras/es, dos quais 31 responderam o mesmo, permitindo construir o perfil desses

participantes e, daqueles que participaram da segunda pesquisa em 2020, serão expostas em tabela abaixo.

A segunda pesquisa foi totalmente realizada por meio de formulário online, durante o afastamento social, entre os meses de abril e maio de 2020. Foram 1906 respondentes em todo o país, mas para este artigo, foram selecionadas as respostas dos professores que atuam em cidades do Noroeste Fluminense (Miracema, Santo Antônio de Pádua, Itaocara, Cambuci, Itaperuna e Natividade), mesma região onde foi realizada a pesquisa de 2019 e onde se tornam mais evidentes os impactos e peculiaridades socioeconômicas com relação ao ensino remoto e seus desdobramentos sobre o fazer pedagógico em tempos de trabalho remoto. Tivemos como participantes nesta etapa um total de 87 professoras/es. Utilizamos a ferramenta de filtros da planilha Excel (Microsoft) para selecionar somente as/os professoras/es da região escolhida, com perfil parecido aos das/dos professoras/es da primeira pesquisa, todas/os professoras/es atuam na educação básica pública.

**Tabela 1 – Comparação do perfil dos participantes das duas pesquisas**

	<b>Gênero</b>	<b>Raça/ Etnia (auto declarada)</b>
<b>Pesquisa 1 (2019)</b>	65% mulheres	81% brancas/os 19% negras/os ou pardas/os
<b>Pesquisa 2 (2020)</b>	81,7% mulheres	79,3% brancas/os 20,7% negras/os ou pardas/os

**Tabela 2 – Faixa etária dos/as participantes**

<b>Faixa Etária</b>	<b>Entre 21 a 30 anos</b>	<b>Entre 31 a 40 anos</b>	<b>Entre 41 e 50 anos</b>	<b>Mais de 50 anos</b>
<b>Pesquisa 1 (2019)</b>	19,9%	16,1%	45,2%	25,8%
<b>Pesquisa 2 (2020)</b>	10,3%	33,3%	28,7%	27,5%

**Tabela 3 – Tempo de magistério**

<b>Tempo de Magistério</b>	<b>Menos de 3 anos</b>	<b>Entre 03 e 10 anos</b>	<b>Entre 11 e 20 anos</b>	<b>Mais de 20 anos</b>
<b>Pesquisa 1 (2019)</b>	0%	22,6%	38,7%	38,7%
<b>Pesquisa 2 (2020)</b>	6,9%	24,1%	26,4%	42,5%

As demais informações coletadas nos questionários das duas pesquisas serão apresentadas no tópico de resultados, a seguir. Trabalhamos com Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) para categorizar as questões abertas sobre a saúde e o uso de medicamentos pelos/as docentes.

## **Resultados**

Neste tópico buscamos apresentar comparativamente os resultados das duas pesquisas, de modo a facilitar a apreensão pelo/a leitor/a, tanto destas informações quanto da análise que faremos delas na próxima sessão.

**Tabela 4 – Comparação da carga horária semanal dos professores**

<b>Carga horária semanal</b>	<b>Menos de 10 horas semanais</b>	<b>Entre 16 e 24 horas semanais</b>	<b>Entre 30 e 37 horas semanais</b>	<b>40 horas semanais ou mais</b>
<b>Pesquisa 1 (2019)</b>	10%	23%	26%	43%
<b>Pesquisa 2 (2020) -antes da pandemia</b>	17%	25%	21%	39%
<b>Pesquisa 2 (2020) - durante a pandemia</b>	16%	20%	11%	56%

Na pesquisa de 2020, tivemos alguns/as professores/as que mencionaram estarem trabalhando muito mais após o início da pandemia, em isolamento social. Os percentuais expressam isso. Em média, o aumento de carga horária de trabalho foi de 20 horas por semana, alguns passando de 40 horas de trabalho para 60. Aqui alguns exemplos ilustram: “24 tempos antes. Agora o dobro” (Professora branca, entre 51 e 60 anos, leciona para 250 alunos da educação básica pública); “Antes: 45h, agora no mínimo umas 65 h” (Professora branca, entre 31 e 40 anos, leciona para 200 alunos da educação básica e superior pública).

Perguntamos, em ambas as pesquisas, se os/as professores/as já tinham ficado doentes em função das condições de trabalho. Na pesquisa de 2019, 81% disseram ter ficado; na pesquisa de 2020, 56,3% responderam que sim. É importante destacar que demos aos participantes, que responderam sim, a possibilidade de assinalarem mais de uma resposta.

Na pesquisa de 2019, a maioria dos/as professores/as fizeram menção ao problema de saúde que tiveram, com grande destaque para problemas de ordem emocional/ psicológica, como ansiedade (mencionada por 72% dos participantes), crise de pânico (36%) e depressão (28%). As/os professoras/es também se queixaram de problemas físicos, como distúrbios do sono (mencionado por 48% dos participantes), enxaqueca (44%) e distúrbios vocais (40%). (Se os professores assinalarem mais de um problemas, acho interessante ressaltar isso no texto.)

Na pesquisa de 2020, as/os professoras/es também mencionaram os problemas de saúde descritos acima, porém enfatizaram em suas respostas os motivos pelos quais adoeceram. Trouxemos aqui algumas respostas para apresentar esses motivos:

*“Sim, tenho crises de ansiedade, TOC e depressão. Sinto que não tenho apoio de nenhum lado”* (Professora branca, entre 31 e 40 anos, leciona para sete turmas da educação básica pública. Teve aumento de carga horária durante a pandemia, de 32 para 60 horas semanais).

*“O estresse diário com o descaso do sistema com o profissional e o descaso dos alunos”* (Professor branco, entre 41 e 50 anos, leciona

para oito turmas da educação básica pública. Manteve a mesma carga horária - 24 horas semanais - durante a pandemia).

*“Adoecei psicologicamente, além das 2 matrículas, fazia mais 2 GLPs<sup>4</sup>, e quando tive que trabalhar com o Fundamental II, foi terrível, pois estava acostumada com alunos do Ensino Médio”* (Professora branca, entre 51 e 60 anos, atuando como coordenadora pedagógica. É docente a mais de 30 anos).

Por fim, perguntamos nas duas pesquisas se as/os professoras/es fazem uso (ou já fizeram) de psicofármacos. Na pesquisa de 2019, 32% disse que sim. Na pesquisa de 2020 o percentual aumentou para 38%.

Seguimos agora para a discussão dos resultados apresentados aqui.

## **Discussão de resultados**

Muito do que é apontado por Souza e Martins (2017) com relação aos motivos que levam os/as professores/as a adoecer foram apontados pelos/as participantes das nossas duas pesquisas. É bastante preocupante observarmos que, em uma amostra pequena de professores da região mais carente economicamente do Estado do Rio de Janeiro, tenhamos tantos relatos de sofrimento psíquico como apareceram nas falas dos/as professores/as ouvidos/as por nós. São números que gritam o desamparo e o desespero, fruto da invisibilidade em que foi posta à prova a nossa categoria.

Uma invisibilidade que vem de longe e que está intensificada nesses tempos “pandemônicos”, onde os/as últimos/as a serem ouvidos/as sobre o complicado processo de retorno presencial às aulas - em um momento em que ainda temos mais de 1000 mortos/dia pela

---

<sup>4</sup> GLP: Gratificação por lotação prioritária. São aulas adicionais que o professor pode assumir temporariamente, ou durante todo o período letivo para suprir uma carência real de professor ou temporária devido a afastamentos de qualquer natureza. Tais aulas são pagas apenas enquanto o professor exercer a função de substituição; não entram em cômputo para aposentadoria, por exemplo, mesmo que sobre a remuneração adicional incida o percentual correspondente à previdência.



Covid-19 - são os/as professores/as, conforme denuncia Marcia Friggi (2020), do Observatório de Políticas Públicas.

Apesar de termos apenas seis meses de intervalo entre a realização da pesquisa de 2019 (outubro) e a pesquisa de 2020 (abril), a pandemia - que nos priva do convívio social, nos sobrecarrega de tarefas domésticas misturadas às profissionais e vêm ceifando vidas desde março no Brasil -, trouxe modificações profundas nas relações entre professores, alunos, famílias, além de um aumento significativo da carga horária de trabalho de muitos/as professores/as, sobretudo das mulheres.

Nossas pesquisas apontam para o aumento não só da carga horária de trabalho após o início da pandemia, mas também para um aumento significativo do percentual de professores/as que estão fazendo uso de psicofármacos. Algumas pesquisas apontam que o sofrimento psíquico decorrente da pandemia de Covid-19 pode representar uma segunda onda de estragos à nossa saúde (BIERNATH, 2020).

Consideramos que a relação entre professores e psicotrópicos em função do desenvolvimento de doenças ocupacionais tem se tornado um hábito naturalizado nos espaços escolares. Nesse sentido, muitos professores têm chegado às escolas dopados de remédios, na intenção de se livrarem de problemas como ansiedade, insônia, sendo esta uma solução imediatista e paliativa. Avaliamos assim, que o uso de medicamentos representa um suporte para professores que desejam manter suas atividades mesmo com todas as delícias e amarguras que ela dispõe.

### **Considerações finais**

A saúde dos profissionais de educação já é tema de diversos estudos há alguns anos, devido ao grave aumento dos casos de adoecimento físico e psíquico e a relação destes sofrimentos com a precarização das condições de trabalho docente. Nossa pesquisa, assim como muitas outras realizadas com docentes, mostra que

eles/as estão conscientes da relação entre seu adoecimento e a intensificação dessa precariedade.

Não à toa surgiram neste período de quase seis meses de intensificação do sofrimento docente - via ensino remoto e suas tecnologias - algumas iniciativas de profissionais de saúde mental para apoiar professores/as, como a Plataforma de Apoio Psicológico para profissionais de educação<sup>5</sup>, dentre outros. São iniciativas institucionais ou de pequenos grupos de psicólogos/as que passaram a oferecer serviços de escuta e acolhimento psicológico e/ou emocional para profissionais de educação. Esses movimentos são absolutamente empáticos e acolhedores e têm feito toda a diferença nessa realidade de crise no qual estamos vivendo, sendo um verdadeiro suspiro em meio a dor.

Destacam-se ainda as ações de mobilização em defesa dos professores realizadas por coletivos sindicais, que em geral posicionam-se contra as políticas produtivistas e adoecedoras adotadas pelas redes públicas de educação. Ações que vão desde a construção de redes de comunicação e encontros para trocas acerca das condições vividas neste momento de isolamento, passando pela socialização de normativas, resoluções e decretos que refletem na atuação diária junto às escolas.<sup>6</sup> E, por mais que os sindicatos sejam uma instituição social que por natureza atua em favor das boas condições de trabalho docente, neste momento delicado para a saúde mental de muitos professores, tornam-se locais de fomento à relações permeadas por alto grau de empatia pela identificação entre os pares; reconectando o cotidiano de seus filiados com a

---

<sup>5</sup>A Plataforma de Apoio Psicológico para Profissionais da Educação é uma iniciativa da Rede de Educadores em Luta, coletivo formado por professores e professoras preocupados com uma educação emancipadora e verdadeiramente comprometida com a igualdade social. Recebe apoio institucional da ADUNICAMP (Associação de Docentes da Universidade Estadual de Campinas). Disponível em <https://www.apoiopsicoeducacao.bonde.org/> Acessado em 27 ago 2020.

<sup>6</sup> Ações que vêm sendo desenvolvidas pela regional Noroeste Fluminense do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro). Mais informações em: <http://www.seperj.org.br/>

lembrança do caráter afetivo que constitui a educação, seja pela prática do debate e da escuta, seja pelas ações de proteção à vida, quando agem para evitar a reabertura prematura das escolas, que neste momento produziria ainda mais sofrimento.

Desta forma, acreditamos na articulação coletiva da categoria como uma saída para romper com a realidade de adoecimentos e medicalização tão recorrente na carreira docente, conforme pudemos apontar em ambas as pesquisas. Nesse sentido, nos posicionamos a favor da luta coletiva, pois entendemos que essa é a única alternativa de transformação da realidade social. E é amparado nessa perspectiva, que consideramos fundamental o papel dos sindicatos, na medida em que lutam pela valorização do trabalho dos professores e pela garantia de seus direitos.

Em suma, acreditamos que toda realidade é passível de ser transformada, pois “nada deve parecer impossível de mudar”, como diz Brecht (1982). Diante de tal afirmação, nos cabe manter viva a esperança, não no sentido de esperar, mas esperança do verbo esperar (FREIRE, 1997), que se levanta e constrói um novo futuro, respondendo às ofensivas de desvalorização da profissão com resistência, luta coletiva e transformação social.

## Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIERNATH, A. A epidemia oculta: saúde mental na era da Covid-19. *Veja Saúde*. 17 mai. 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/a-epidemia-oculta-saude-mental-na-era-da-covid-19/>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- BRECHT, B. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5ª ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.
- ESQUERDA DIÁRIO. Professor suicida-se na escola: até quando? 02 set. 2019. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Professor-suicida-se-na-escola-ate-quando> Acesso em: 25 ago. 2020.
- FACHIN, Odília. *Fundamentos de metodologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.

FERNANDES, D. Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores. BBC News. 28 ago. 2014. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822\\_salasocial\\_eleicoes\\_o\\_cde\\_valorizacao\\_professores\\_brasil\\_daniela\\_rw](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_o_cde_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw) Acesso em: 25 ago. 2020.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA VIDA E DA SOCIEDADE. Manifesto do Fórum sobre medicalização da Educação e da Sociedade. Disponível em: <http://medicalizacao-do-forum-sobre-medicalizacao-da-educacao-e-da-sociedade/> Acesso em: 27 ago. 2020

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FRIGGI, M. A invisibilidade do magistério brasileiro no delicado processo de retorno às aulas presenciais durante a pandemia. Observatório de Políticas Públicas. 21 jul. 2020. Disponível em: <https://oppceuf.wordpress.com/2020/07/21/a-invisibilidade-do-magisterio-brasileiro-no-delicado-processo-de-retorno-as-aulas-presenciais-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 27 ago. 2020.

INSFRAN, F. F. N.; MUNIZ, ANA G. C. R.; ARAUJO, G. G.. Problemas de escolarização, medicalização e docência: outros olhares. PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE), v. 15, p. 84-107, 2019.

NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Cadernos de Educação Especial. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação/ Departamento de educação Especial/ Laboratório de Pesquisa e Documentação (Lapedoc), v. 1, n. 20, 2002.

RODRIGUES; CASTILHOS. 'Vamos tocar a vida', diz Bolsonaro sobre país atingir a marca de 100 mil mortos por coronavírus. G1 Globo. 06 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/08/06/vamos-tocar-a-vida-diz-bolsonaro-sobre-pais-atingir-a-marca-de-100-mil-mortos-por-coronavirus.ghtml> Acesso: 21 ago. 2020

ROUBICEK, M. Os números que mostram o impacto da pandemia no emprego. Nexo Jornal. 28 mai. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/05/28/Os-n%C3%BAmeros-que-mostram-o-impacto-da-pandemia-no-emprego> Acesso: 20/08/2020.

SOARES, V. A. B.; MARTINS, Lígia Márcia. Relações entre sofrimento/adoecimento do professor e formação docente. In: Facci, M. G. D.; Urt, S. C.. (Org.). Precarização do Trabalho, Adoecimento e Sofrimento do Professor. 01ª ed. Teresina, PI: Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI, 2017, v. 01, p. 45-72.

TENENTE, L; FAJARDO, V. Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema. G1 Globo. 22 ago. 2017 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml> Acesso em: 25 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. A cruel pedagogia do vírus. Amazon. 2020.

SILVA, Marina. EJA: Escolas temem que adultos abandonem estudos após pandemia. **Notícias Concursos**, 05 jun. 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1122731>. Acesso em: 09 ago. 2020.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. Mesquita, RJ: I Seminário de educação de Jovens e Adultos de Mesquita (UFRRJ e SME/Mesquita), 2009.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo** – texto síntese. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

## **EIXO II**

### **Educação Superior**



# PANDEMIA E A INVISIBILIDADE DOS CORPOS INCONFORMES

Alexandre Trzan-Ávila<sup>1</sup>

## Introdução

O novo Coronavírus causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2) mais conhecida como Covid-19 constituiu uma emergência de saúde à nível internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS), vindo a se afirmar como uma pandemia. A OMS sugeriu que o mundo deveria parar e se isolar para lentificar o processo de contaminação e não sobrecarregar os sistemas de saúde, públicos e privados. Então, de forma abrupta essa pandemia colocou a grande maioria da população brasileira de quarentena, dentro de suas casas e limitou drasticamente toda e qualquer atividade fora do lar, inclusive profissional e educacional, afetando assim milhões de estudantes e milhares de professores em todo o país.

Em um mundo que não pode parar, onde a demanda por produção e os interesses econômicos são imperativos, um número incontável de estabelecimentos de ensino implantaram (ou ampliaram drasticamente) o ensino remoto, o que gerou outro incontável número de problemas, ocultamentos e violências para muitos dos envolvidos. O que nós educadores temos observado é uma enorme negligência e despreocupação sobre os reais impactos advindos da ampla implantação do ensino remoto no Brasil, isso tudo em meio a um cenário de mais de cem mil mortos pela Covid-19, crise da democracia brasileira e retrocessos que nos tomam de assalto no campo da educação, meio ambiente, saúde e políticas públicas. A adoção do ensino remoto diante de um cenário de

---

<sup>1</sup> Universidade Santa Úrsula (USU), atrzan@gmail.com.



instabilidade política e sanitária, isolamento social e crise das instituições, fragiliza ainda mais os estudantes, professores, pais e demais envolvidos nos processos de educação em nosso país, e como veremos, há uma parcela bem específica que é ainda mais prejudicada.

Mesmo com toda uma política genocida do governo federal e a desarticulação do planejamento e das ações entre municípios, estados e união no combate ao novo Coronavírus, não iremos discutir a realidade inegável da pandemia e a necessidade da quarentena como estratégia de proteção da saúde e da vida de todos os brasileiros, mas sim, poremos em questão a naturalização da necessidade de continuarmos as aulas de forma remota em meio à pandemia, quarentena, despreparo dos profissionais para esta realidade e, principalmente, trataremos do risco concreto de ampliarmos as desigualdades, opressões e violências.

O nosso objetivo tem um recorte específico, que é o de realizar uma reflexão sobre aspectos político-pedagógicos do ensino remoto no ensino superior de psicologia no Brasil e sua relação com a ampliação das desigualdades e violências. Começaremos pela afirmação de Paulo Freire que nos disse, “A natureza humana constitui-se na História mesma e não antes ou fora dela. [...] É historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo” (FREIRE, 2018, p. 14). Sendo assim, chamamos a atenção para a necessidade de uma compreensão crítica da história, pois é ela que, às últimas consequências, orienta nossas falas, comportamentos, consensos e opiniões, que em geral, perdem o caráter histórico que as constituem e passam a ser tidas como naturais e a-históricas.

Nós educadores compreendemos que a missão de todo educador é lutar pela construção de um mundo melhor, mais democrático e mais justo, e para isso não basta somente não sermos racistas, misóginos, homofóbicos, transfóbicos, mas sim agirmos contra todas as formas que estes preconceitos e violências possam se mostrar, mesmo que de forma velada, em discursos técnicos, teóricos, científicos, que acabam por sustentar violências contra os corpos e existências de populações historicamente aviltadas e com

menor acesso a direitos e cidadania. Nossa intenção é afirmar a palavra verdadeira, como nos diria Paulo Freire, a partir da reflexão da dimensão política e social da formação humana, onde cada estudante se revela como sujeito sócio-histórico-cultural do ato de conhecer.

Reforçar a importância de Paulo Freire é se opor a todos deste governo genocida e destruidor da educação no Brasil. Não consigo imaginar um texto escrito hoje no Brasil sobre educação que não cite Paulo Freire, até como um ato político transgressor! Que a lembrança de Freire incomode os que hoje estão no poder ou os que os apoiam. Afinal, como nos lembra o próprio: “Não se faz pesquisa, não se faz docência como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem pesquise, ensino ou me envolvo em atividade mais além dos muros da Universidade.” (FREIRE, 2018, p. 132).

## **Resultados e Discussão**

De início fomos tomados neste trabalho por algumas perguntas. Qual o projeto que governa a nossa universidade? A instituição onde trabalhamos se orienta por uma perspectiva progressista ou tradicionalista? Qual a relação dela com o capital e quais interesses econômicos a atravessam? As respostas a estas perguntas dizem muito sobre o modo como esta instituição pensa e implanta (ou não implanta) o ensino remoto para seu corpo de estudantes e professores.

Devemos reconhecer que, geralmente, as pautas de raça, gênero, sexualidade, identidade e decolonialidade são negligenciadas no decorrer da formação de futuros psicólogos e psicólogas, e que devemos nomear as violências oriundas de discursos universalizantes com seus corpos que não só reproduzem, mas também produzem o aniquilamento de subjetividades não-cisgêneras, não-brancas, não-heterossexuais; em suma, subjetividades colonizadas pela cisgeneridade, pela branquitude e pela heterossexualidade compulsória.

Ao falarmos de heterossexualidade compulsória, estamos apontando para uma força ou poder instituído que confere a heterossexualidade o caráter de natural, proporcionando à mesma as ferramentas para estruturar e cobrar uma política de heterossexualidade caracterizada como compulsória, isto é, que não abre possibilidades para dissonâncias e contradições. Sobre esse ponto Butler (2017, p.53) nos esclarece que:

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual.

Há um projeto de normatização e silenciamento da diversidade em andamento no país, inclusive nas universidades. Esse processo ocorre na medida em que as narrativas de pessoas inconformes (VERGUEIRO, 2015) às normas de gênero, sexualidade e raça a cada dia encontram menos espaço no ambiente acadêmico para se expressarem diferentemente dos cisheterossexuais-brancos. Sendo assim, como poderemos atender ao que Lima abaixo nos convoca?

A formação em Psicologia demanda o alargamento do arcabouço teórico-prático e, sobretudo, a revisão de conceitos e práticas hegemônicas que têm servido para excluir determinadas experiências e vivências subjetivas e sociais. Mais especificamente, é necessário avançar no currículo do curso de Psicologia reconhecendo as demandas da população que utiliza dos nossos serviços. Mas, para isso, há outras esferas de saber que a Psicologia deve se apropriar e que não se encontram nos livros clássicos, mas no seu contato direto com os dilemas da realidade contemporânea (LIMA, 2019, p. 42).

É notório que em muitas instituições de ensino superior no Brasil os corpos de mulheres negras, periféricas, faveladas, ou de homens e mulheres trans, ou gays e lésbicas inseridos no ambiente acadêmico causam estranhamentos e questionamentos de alunos e alunas cisheterossexuais-brancos. Apesar do estranhamento que seus corpos provocam nos ambientes que ocupam, suas vivências no ambiente acadêmico caracterizam-se por invisibilidade,

deslocamento e tentativas constantes de apropriação ou negação de suas narrativas.

E não podemos esquecer as ocorrências de processos de violência que esses corpos inconformes são submetidos dentro do ambiente acadêmico por meio dos saberes e o modo como os docentes trabalham seus conteúdos e se dirigem a eles, seguindo de forma indelével o que o processo colonial impõe a partir de modelos de gênero, sexo e raça do colonizador que, por sua vez, visam normatizar o desejo e as performances de todos os sujeitos, onde os desviantes da norma são considerados essencialmente anormais e perigosos.

Sendo assim, devemos localizar e combater os discursos que se contrapõem aos estudos decoloniais dentro do espaço acadêmico, e apoiar os processos oriundos do pensamento decolonial que se propõem a romper as imposições de performances e as práticas de embranquecimento e normatização dos corpos conforme os padrões colonizados da cisheterobranquitude. (MALDONADO-TORRES, 2018)

Trabalhar almejando a descolonização discursiva e material dos corpos desviantes da norma de gênero, raça e sexualidade e mesmo dos não desviantes da norma hegemônica é uma tarefa urgente. Todo este silenciamento em nada contribui para a construção de uma formação acadêmica plural e democrática. Consideramos que não há educação neutra, que não tratar de temas como pensamento colonial, violência de gênero, homofobia e transfobia já é perpetuar a lógica colonial, machista, misógina e LGBTIfóbica.

Frente a isso, Vergueiro (2015) propõe uma discursividade que possibilite outras narrativas em um campo epistemológico colonizado e contaminado por marcos normatizantes a partir dos quais as vozes subalternizadas foram e estão sendo moldadas e esquematizadas, mas será possível levar a cabo este projeto de inclusão e cidadania no ensino remoto?

No mundo virtual, das salas de aula remotas, dos aplicativos de tele-aula (antiga tele-reunião) temos apenas os rostos daqueles

que deixam suas câmeras ligadas e a voz de um estudante por vez. Desta forma, desaparecem as diferenças de cor da pele, identidades de gênero com sua diversidade que engloba os corpos transexuais, travestis, gays e lésbicas. Somem as roupas, vozes nos corredores, modos de caminhar e gestos dos inconformes a cisheteronormatividade-branca. Quando não somem, ficam por demais invisibilizados.

Nesta “nova” realidade, corpos inconformes ou ditos “perigosos” de estudantes LGBTQIA+, negras e negros que enfrentam a violência do ambiente acadêmico cotidianamente, passam a não mais incomodar os professores, coordenadores e até mesmo outros estudantes que enxergam na diversidade uma ameaça ou um incômodo. Podemos supor que neste cenário atravessado por invisibilidades e silenciamentos há ganhos para gestores, coordenadores e professores que identificam nos corpos inconformes perigo e instabilidade para o espaço acadêmico tradicional, somado a isso, há a manutenção destes estudantes (inclusive pagantes) no corpo discente, só que agora, não há mais o convívio ou o enfrentamento possibilitado pelos encontros presenciais.

O que está em jogo nesta realidade é algo que Butler (2016) trabalhou no seu livro “Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto” de 2009, no título dessa obra a autora nos remete à ideia de “enquadramentos” que “são constituídos variável e historicamente” (p. 19). Essas classificações são modos de separar e diferenciar as vidas que podem ser reconhecidas como vidas e vidas que dificilmente — ou, melhor dizendo, nunca — são reconhecidas como vidas. A condição para ser reconhecido “não é uma qualidade ou potencialidade de indivíduos humanos” (BUTLER, 2016, p.19). Compreender como essas normas operam através de quadramentos classificatórios é importante para nós, de modo a tornar nítido porque alguns indivíduos são reconhecíveis e outros não, tal como ocorre no interior do “enquadramento da política sexual e feminista” (BUTLER, 2016, p. 47).

Os esquemas regulatórios não são estruturas atemporais, mas sim critérios historicamente revisáveis, de inteligibilidade que produzem e submetem os indivíduos que regulam. Neste contexto, trabalhemos a noção de "sexo" e vejamos que não é simplesmente algo que alguém tem ou se é, ele é uma das normas pelas quais o "alguém" simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. Portanto, o sexo garante a inteligibilidade ou não conforme o imperativo heterossexual que "possibilita certas identificações sexuadas e impede ou nega outras identificações" (BUTLER, 1999, p. 153).

Existências invisibilizadas a partir de enquadramentos de gênero, raça, classe social tornam estas vidas, "vidas precárias", termo que Butler (2016) utiliza para designar vidas que podem ser lesadas, perdidas, destruídas, sistematicamente negligenciadas até a morte: vidas que podem ser eliminadas de maneira proposital ou acidental, que padecem de total indiferença e não são enlutáveis. Vidas, quando passíveis de luto, são vidas que tendem a ser preservadas. Sem a condição de ser enlutada, uma vida não é vida, ou melhor, está vivo, mas é menos do que vida e por isso não será preservada ou sequer enlutada quando perdida. Reconhecer uma vida como precária tem consequências restritivas nas condições "políticas e sociais concretas no que diz respeito a questões como habitação, trabalho, alimentação, assistência médica e estatuto jurídico." (BUTLER, 2016, p. 30). Devemos incluir nesta última relação o direito e acesso a educação, desta forma podemos compreender em boa parte a indiferença de alguns gestores, professores e estudantes para com aqueles que não possuem os meios tecnológicos e estrutura física para participarem das aulas remotas, por que estes excluídos geralmente constituem os grupos sociais menos favorecidos, negros(as) e a população LGBTQIA+.

Podemos perceber no cotidiano que há vidas que quando perdidas se tornam para nós — ou já chegam até nós — como simples números, como exemplo, as estatísticas de assassinato de travestis e transexuais no Brasil. Pois, quase diariamente ouvimos

falar que o Brasil é o país que mais mata pessoas “trans” no mundo. Essa informação é validada pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). ANTRA é uma rede que articula em todo o Brasil mais de 200 instituições, com o objetivo de desenvolverem ações para a promoção de direitos e o resgate da cidadania da população de Travestis e Transexuais; sua missão é identificar, mobilizar, organizar, aproximar, empoderar e formar Travestis e Transexuais das cinco regiões do país para construção de um quadro político nacional a fim de representar a população LGBTQIA+ na busca da cidadania plena e isonomia de direitos. A ANTRA (2018) evidencia no Mapa dos Assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil os assassinatos que aconteceram contra a população “trans” motivados por “transfobia” ou “LGBTfobia”, ou seja, crimes motivados pelo ódio por conta da identidade de gênero assumida das vítimas que desafiam a norma social.

Podemos compreender as consequências do enquadramento das vidas pela seguinte afirmação de Butler: “uma vida tem que ser inteligível como uma vida, tem de se conformar a certas concepções do que é vida, a fim de se tornar reconhecível” (BUTLER, 2016, p. 21). Pois, as vidas não suscetíveis ao reconhecimento são menos vidas, assim passíveis de violação de direitos, não acesso à educação e alvo de violências e extermínio mais do que as outras, sem ao menos despertarem solidariedade, comoção ou busca de justiça por parte da maioria da sociedade e seus aparelhos políticos-jurídicos.

Portanto, a visibilidade dos corpos inconformes no ambiente acadêmico servem para: questionar a suposta estabilidade e superioridade das identidades hegemônicas; colocar em debate a diferença entre indivíduos (mais do que trabalhar a tolerância e o respeito); combater toda forma de homofobia/LGBTfobia e racismo; pôr em análise os enquadramentos; apoiar as rupturas e criatividade nos modos de ser e exercer a sexualidade; atentar para as disputas, jogos políticos, interesses, conflitos e negociações que estão em jogo na sociedade, nas políticas públicas e na educação no Brasil.

Os movimentos negros, feministas e LGBTQIA+ lutam para fortalecer a visibilidade e legitimidade das pessoas pretas, das

mulheres e da população LGBTQIA+ como sujeitos políticos de direitos, enfrentando assim séculos de submissão e opressão cisheteronormativa-branca no bojo das sociedades ocidentais. Através da busca de estratégias de visibilidade, ocupação de espaços públicos (ou privados) – na educação e fora dela - e politização da sociedade com consequentes transformações institucionais e sociais.

Esta triste realidade de ocultamento e aniquilamento da diversidade e de corpos na realidade do ensino remoto é a denúncia que este texto pretende realizar acima de todas as outras. Assim como, afirmar que cada um que se “julgue superior a essas intrigas, não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos” (FREIRE, 1996, p. 42), reproduzindo incessantemente em suas práticas o discurso alienado, violento e que mantém o status quo de uma sociedade misógina, racista e LGBTIfóbica.

Devemos o quanto possível, ampliar nossa compreensão de mundo e não reproduzir o modelo hegemônico de ensino que deforma a necessária criatividade e capacidade crítica do estudante. Desta forma, nos colocamos nas trincheiras contrárias a qualquer forma de discriminação, prática preconceituosa de raça, gênero, sexualidade e classe, que nega a democracia e a igualdade social. Para isso é necessário superar uma perspectiva acadêmica monoepistêmica, apoiada exclusivamente, ou no mínimo preponderantemente, na perspectiva científica europeia/estadunidense. Precisamos materializar um ambiente acadêmico pluriépistêmico, de modo que os saberes dos povos tradicionais, ribeirinhos, população LGBTQIA+, população do campo e indígenas, população negra, quilombolas, romanis, povos faxinalenses, catadores de mangaba, quebradeiras de coco de babaçu, povos de terreiro, comunidades tradicionais pantaneiras, pescadores, caiçaras, extrativistas, pomeranos, retireiros de Araguaia, comunidades de fundo de pasto, povos nômades, população ribeirinha possam compartilhar em espaço de igualdades suas perspectivas de conhecimento (CFP, 2019).



O espaço acadêmico também deve ser o lugar para desconstruir estigmas e preconceitos, desocultar as estruturas de violência de nossa sociedade, denunciar as opressões historicamente constituídas e ainda presentes, e despertar a beleza da diferença.

Será possível garantir uma educação libertadora fundamentada na coparticipação, reciprocidade e que favoreça a autonomia do ser dos(as) educandos(as) por meio remoto? Assim como garantir um espaço para o encontro entre indivíduos de forma igualitária, em meio às desigualdades e dificuldades de acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC)? Como garantir uma formação digna a quem não tem a infra-estrutura necessária para conexão e estudo remoto? Ou será que o fosso social entre os estudantes aumentará cada vez mais?

## **Conclusão**

Finalizamos este trabalho afirmando a necessidade de não esquecer que os mais prejudicados são principalmente os estudantes mais vulneráveis socialmente, que em geral, é o grupo composto por negras, negros e a população LGBTQIA+. Para estes as dificuldades de acesso remoto são inúmeras, tais como problemas de conexão com a internet, dispositivos eletrônicos indisponíveis, falta de espaço físico que garanta o estudo e a participação nas aulas.

Portanto, temos que nos opor aos discursos pós-modernos reacionários e estúpidos, estruturados por interesses econômico, com ares de soberba e indiferença, que desqualificam as vidas diferentes das deles e defendem um pragmatismo oportunista e negador dos sonhos e da utopia. Como disse Paulo Freire, “Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos.” (FREIRE, 2018, p. 108).

Por fim, não temos dúvidas de que há uma infinidade de problemas relacionados ao ensino remoto, tais como: o desgaste

físico e emocional que isso vem provocando nos professores. Muitos estão trabalhando dobrado, triplicado! – Além do trabalho já comum a prática docente, os professores agora têm de se desdobrar em reuniões e formações pedagógicas online, preparar material didático escrito, gravar vídeo aulas e editá-las, estar disponíveis aos alunos e dar-lhes assistência via plataformas ou grupos de WhatsApp. Em meio a toda precarização da educação, ficou ainda mais evidente o gritante problema de todo sistema educacional, indistintamente, na apropriação e utilização das elencadas ferramentas de TIC, EaD ou e-learning, e também, os interesses dos grupos educacionais privados e a precarização do ensino público alinhado ao descaso do Estado com a educação pública, ao não suprir as necessidades mínimas de formação ampla e universal dos professores e necessidades materiais (equipamentos, logística e financiamentos), muito provavelmente com fins de privatizar a educação pública em futuro próximo.

Estamos em uma luta incessante para garantir uma formação em que todas(os) as(os) educandas(os) possam se sensibilizar contra as opressões de raça, sexualidade, gênero, classe, e etc e possam em seu futuro exercício profissional compreenderem e combaterem estas mesmas opressões. Mas como buscar este objetivo no ensino remoto? Apostamos na luta para que todas(os) as(os) envolvidas(os) no ensino, seja ele presencial ou remoto, possam se juntar na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual, assumindo uma postura contrária à todas as práticas de desumanização, rumo à superação da opressão, discriminação, passividade ou pura rebelião. Que não estejamos aqui para simplesmente estudar, trabalhar ou sobreviver, mas para sonhar, existir e construir história.

## **Referências**

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. (2018). **Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017.**

Brasil. Recuperado em 20 agosto de 2018, de <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>

BUTLER, Judith. **Subjects of desire**. New York: Columbia University Press, 1999.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?**. (2ª ed.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. (13ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CFP. **Caderno de deliberações do 10º Congresso Nacional de Psicologia**. Brasília, 30/05/2019. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Caderno\\_delibera%C3%A7%C3%B5es\\_10\\_CNP\\_web\\_8\\_outubro\\_FINAL.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Caderno_delibera%C3%A7%C3%B5es_10_CNP_web_8_outubro_FINAL.pdf). Acesso em: 15 Jul. 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LIMA, Andréia Moreira. **Gênero, diversidade sexual e Psicologia: reflexões sobre a formação das(os) psicólogas(os)**. In: *Psicologia, gênero e diversidade sexual: saberes em diálogo*. Belo Horizonte: CRP-MG, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas**. In: (org) BERNADINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. São Paulo: Autêntica, 2018.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2015.

# O ESTÁGIO NA SAÚDE MENTAL DO CURSO DE PSICOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ - Brasil

Allan de Aguiar Almeida<sup>1</sup>

Renata Domingues Gonçalves Caveari de Sousa<sup>2</sup>

## Introdução

É a partir de uma construção dialética de saberes e práticas nos cursos de psicologia que nos movemos enquanto docentes para a discussão que aqui se apresenta. A saúde mental nunca esteve tão presente nos debates e discussões sejam acadêmicos ou do senso comum, reforçando desta maneira a necessidade de revitalizarmos o olhar para esta ciência que nos inspira e nos faz querer inspirar nossos discentes a cada aula, a cada orientação de estágio que nos cabe estar presentes. A população mundial se deparou e ainda se depara com sua fragilidade diante do desconhecido, algo que expõe de fato que o corpo biológico é sim um corpo singular que reage de diferentes maneiras à infecção de um vírus. Sim, o corpo biológico é singular, o ser humano é singular e reage diferentemente diante de adversidades que não contamos esbarrar ao longo de nossas vidas. Assim, a normalidade e a patologia se tornam uma temática em evidência, e nos levam a recorrer a Canguilhem (2009), importante filósofo francês do século XX, que remonta à visão no entorno dos conceitos de normal e patológico cruciais se pensarmos que são estes responsáveis por orientar a ação terapêutica.

Autor da obra *O Normal e o Patológico*, publicada pela primeira vez no ano de 1943, o médico e filósofo Canguilhem (2009)

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense e FASAP, allandeaguiar@gmail.com.

<sup>2</sup> Uniredentor e FASAP, recaveari@hotmail.com.

afirma existir uma diferença em relação ao estado patológico, sendo este considerado qualitativamente inferior ao normal por ser menos capaz de preservar o estado da vida em expansão. Estrutura desta maneira dimensões diferenciadas no que se refere ao normal. Em um primeiro sentido estabelece como normal o usual, comum e natural, que pode ser considerado frequente em determinada população, sendo constatado, observado e objetivamente verificado. Em um segundo significado, normal é a capacidade de adaptação e expansão que a vida exige em relação ao corpo. Diz ser normal porque é normativo, capaz de criar possibilidades de funcionamento em função da necessidade de vida, de produção de saúde, estabelecendo desta maneira que o normal é uma questão valorativa e não factual. Partindo de tais conclusões Canguilhem (2009) também aponta para a diferença entre o que é considerado anomalia e anormalidade, sendo o primeiro termo interpretado como uma variação do usual, uma diferença em relação ao funcionamento esperado, podendo ou não revelar-se enquanto doença. A anormalidade vai ser considerada de acordo com a influência e/ou prejuízo que possa vir a trazer ao processo de proteção e ampliação da vida (BEZERRA JR., 2006). Há situações em que um mesmo evento, dependendo da causa que o provocou, poderá ser considerado como normativo, preservando os padrões de normalidade funcional adequados para vida do indivíduo, ou considerado patológico, causando prejuízos ao seu funcionamento. Neste sentido há de se levar em consideração o ponto de vista contextual. Canguilhem (2009) marca de maneira imperiosa em sua obra que tanto a saúde quanto a doença são expressões de vida. Ambas são possibilidades de existir que o ser humano apresenta, cada uma com sua forma de se manifestar. A patologia não se relaciona com o normal a partir de um padrão, sendo então tomada como desvio, mas como modo de vida e expressão do viver (CANGUILHEM, 2009).

Se não há uma relação hierárquica entre saúde e doença, apenas manifestações diferenciadas na normatividade da vida, cada sujeito vai reagir singularmente tanto física quanto

psicologicamente aos efeitos da realidade que nos acomete. E foi por entender que a vida precisa ser expandida, que precisávamos seguir adiante e continuar a acolher o sujeito em sofrimento psíquico que insistimos em manter nossas atividades em nossos cursos de psicologia. Mesmo que remotamente, o modelo de aulas on-line emergiu como realidade possível, e trouxe experiências e sentidos outros para a construção dos cursos de psicologia. Não há interesse por parte destes autores de ressaltar a dinâmica do ensino remoto como presença permanente a partir de agora, mas no campo da realidade entendemos que trouxe alívio a muitos estudantes que puderam manter minimamente uma rotina de vida acadêmica. Aos estudantes com maior dificuldade de acessar o ensino remoto foram criadas estratégias que permitiram também o sentimento de acolhida e amparo diante de uma situação tão adversa. Estar presente com nossos estudantes, mesmo pela realidade de uma tela, trouxe um sentimento de esperança para que também pudéssemos revitalizar nossa prática. E no movimento de repensar estratégias e o sentido de uma nova prática do psicólogo no cenário remoto, também nos sentimos convocados a repensar as estratégias de estágio em tempos de pandemia.

### **As possibilidades de estágio em tempos de Pandemia**

No que diz respeito à formação, assim como no que se refere às práticas de estágio em Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia, os Conselhos Regionais e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia se debruçam sobre uma série de questões frente às possibilidades de flexibilização dado a pandemia da COVID-19. Tanto o ensino quanto o estágio a distância geram uma série de dúvidas na comunidade acadêmica, perpassando coordenações de cursos, professores, supervisores e alunos. Na via de trazer à tona um conjunto de questões pertinentes e necessárias ao nosso momento, as entidades acima tiveram como propostas iniciais a criação de um conjunto de seminários virtuais para tratar sobre as mais variadas situações, consequências do que diz respeito

ao ensino remoto na formação de Psicologia, referenciados na Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020C), do Ministério da Educação.

Mesmo considerando as possibilidades advindas do ensino a distância frente à pandemia do coronavírus, surgiram discussões relevantes sobre a viabilidade para a realização de estágios e práticas a distância por alunos de psicologia. Defendendo a presencialidade em estágios, principalmente no que se considera e destaca quanto à troca de experiências, à interlocução de saberes e práticas, e à convivência fundamental entre docentes, supervisores, estudantes e a comunidade. As discussões de tais seminários se referenciam em produzir recomendações a fim de apoiar propostas e ações de cunhos éticos e tecnicamente elaboradas para esse momento.

Enquanto professores do ensino superior do curso de psicologia e profissionais de unidades do Sistema Único de Saúde, temos acompanhado as portarias, pareceres e decretos do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, que tem como objetivo construir diretrizes possíveis para as atividades de estudo e formação de nossos alunos e estagiários neste momento singular da pandemia da COVID-19.

Dúvidas surgiram desde março de 2020 quando tivemos de adequar o funcionamento de nossas unidades, fazer realocação de recursos humanos, escalas e insumos para o funcionamento adequado da atenção psicossocial. Uma longa série de reflexões e situações cotidianas nos convocaram a produzir respostas junto a coordenadores de curso, docentes, estagiários e gestores educacionais e de saúde. Já em março, a Portaria 343/2020 (BRASIL, 2020B) do Ministério da Educação vetou a realização de estágios ou práticas laboratoriais remotas, abrindo a possibilidade de reposição das atividades em momento posterior ao isolamento social, o qual, até o momento, não foi datado. Portarias seguintes sustentaram que os estágios são componentes formativos a serem realizados em diferentes e amplos contextos da prática profissional, o que obriga presencialidade, conforme apreçoada na Lei 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

A possibilidade de flexibilização, também nos estágios, foi dada em maio, no Parecer 05/2020 (BRASIL, 2020A), do Conselho Nacional de Educação, permitindo práticas remotas condicionadas aos regulamentos de cada área de atuação e aos projetos pedagógicos dos cursos. O próprio MEC a partir de ratificações e vetos na Portaria 343 e homologações parciais no Parecer CNE nº 05/2020 (BRASIL, 2020A) criou contradições e indagações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia primam pela qualidade acadêmico-profissional baseando-se numa formação plural e generalista, a partir da ótica dos Direitos Humanos e das Políticas Públicas elencadas na formação de competência e aquisições de saberes em atividades presenciais. Sendo assim, o processo de formação se dá necessariamente a partir do convívio com a diversidade de olhares e de espaços acadêmicos e extraclases, de pesquisas que se dão no cotidiano, assim como de experimentações que acontecem nos variados encontros, territórios, espaços institucionais e nas mais diversas contribuições metodológicas, teóricas, intersetoriais e transdisciplinares.

Cabe destacar que a clínica psicológica não se sustenta, não se restringe, e tampouco se apreende, apenas pelo viés da escuta ou do atendimento individualizado, como tem sido pensado exclusivamente por meio das tecnologias de comunicação remotas, a desconsiderar todo o rico campo de presença no tecido social, no que diz respeito à formação e ao aprendizado. Mesmo assim, considera-se ainda nesta discussão, tanto em relação ao ensino quanto à prática de estágio, as dificuldades estruturais e econômicas no que diz respeito à acessibilidade, tanto de profissionais, alunos, quanto da nossa população. Ficam em voga as questões éticas no que dizem respeito às particularidades, sigilos e limites de abrangência de atuação e intervenção de tais práticas, em contextos institucionais.

Cientes que o isolamento social é a única conduta efetiva a se evitar a expansão do coronavírus, nos colocamos em éticos impasses no que diz respeito ao trabalho necessário no campo da



saúde mental e da atenção psicossocial, na oferta de cuidado e suporte a nossos usuários e pacientes novos, nas práticas de ensino e aprendizagem e na interlocução com todos os setores envolvidos. A pandemia nos impõem os limites do viver, oferece aprendizagens e oportunidades de produção de conhecimentos e reflexões, nos força a pensar situações de emergências e calamidades e reinventa formas de sentir a experiência humana e social no campo do cuidado em saúde e na saúde mental.

Tanto o Conselho Federal de Psicologia quanto a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia orientam que não sejamos coniventes com as práticas de estágio remotas, exatamente por seu caráter reducionista. Orientam que possamos construir com toda a comunidade acadêmica vias e propostas condizentes com as possibilidades de ensino para aperfeiçoar a formação acadêmica deste nosso singular momento. Sugerem que possamos criar, em conjunto, planos de ações de retorno gradual, dentro dos limites de segurança estabelecidos pelas autoridades sanitárias, a fim de preservar a vida, tanto quanto a segurança de estagiários, docentes e usuários.

Apostamos em uma política e em uma ética do cuidado, em um ensino de qualidade a desenvolver e criar competências inventivas para além de processos conteudistas e preestabelecidos. Apostamos na promoção e na preservação da existência, dando ênfase aos encontros coletivos e na clínica que se faz na pluralidade de espaços e saberes.

Nossa escrita perpassa pelo campo da experiência prática no Sistema Único de Saúde, em dois municípios da região noroeste fluminense, Miracema e Santo Antônio de Pádua, e também a prática docente que exercemos em cursos de graduação em psicologia. Na emergência de um cenário tão adverso quanto o que vivenciamos, e diante da retomada da prática de intervenções psicológicas presenciais nos serviços de saúde pública, começamos a pensar o retorno dos estagiários ao campo e as novas possibilidades a partir deste novo cenário.

Apostamos na produção de um cuidado compartilhado, uma vez que, as relações estão se configurando a partir de novas

perspectivas. O cuidado compartilhado diz respeito a uma forma de pensar o acolhimento do outro que se encontra em sofrimento psíquico, mas também de nossos discentes, estagiários, que chegam aos serviços de saúde com o intuito de aprender, mas que também muito têm contribuído no pensamento de modos de intervir que respeitem as normas de segurança e o desenvolvimento do trabalho. Um cuidado compartilhado que se estende aos profissionais de saúde em geral, à rede de saúde como um todo, pautado nos princípios da integralidade em saúde. Neste processo, a articulação do amparo é vivenciada por todos os atores da rede de saúde, em uma postura horizontalizada, rompendo com o viés hierárquico do saber médico e ampliando o tecer deste cuidado a todas as esferas envolvidas na prestação de serviços de saúde. Uma aposta que amplia o conceito de saúde para além de uma resposta biologicamente formatada, mas para processos de expansão da vida que envolvem educação, cultura, arte, esporte, lazer, dentre outros elementos que se pautam nas possibilidades do humano.

Trabalhadores do SUS e docentes que somos, nos lançamos a revitalizar junto a nossos estudantes os conceitos centrais que regem a prática profissional em tempos tão sombrios de sufocamento e sucateamento deste sistema de saúde tão precioso à população como um todo. Quando nos referimos ao cuidado compartilhado, nos respaldamos no que preconiza a saúde coletiva, construída a partir do referencial democrático de lutas preconizadas pelo movimento da Reforma Sanitária (2014), reconhecendo o direito à saúde como conquista da cidadania, assim como preconizando a criação de um Sistema Único de Saúde público, descentralizado, na perspectiva da integralidade e da gestão participativa (SILVA; PAIM; SCHRAIBER, 2014). É um movimento questionador e se define enquanto processual, ampliando-se e reinventando-se como campo, repensando práticas e saberes já instituídos.

Também nos amparamos no viés da Psicologia Social, mais especificamente a Psicologia Comunitária, que ganha maior expressividade a partir da década de 60 em nosso país, principalmente

em função das mudanças que se produziam no campo da saúde mental, a partir do Movimento da Reforma Psiquiátrica. A psicologia começava a experimentar uma nova perspectiva em relação ao saber-poder sobre o outro, passando a construir possibilidades de cuidado com o outro. Passava então a relacionar-se com o sujeito em sua alteridade, não mais com a doença.

O cuidado não implica a rejeição do uso da técnica ou do controle da doença. Abordar, porém, a questão do cuidado é ir além e redimensionar a prática nas instituições de saúde a partir de uma atitude de resposta à necessidade do outro que se pautar pelo respeito, pela escuta de seu sofrimento e pelo acolhimento de sua singularidade (CARVALHO; BOSI; FREIRE, 2009, p. 63).

Evidencia-se a partir desta perspectiva da Psicologia Comunitária uma nova maneira de fazer psicologia, rompendo com as práticas tradicionais consolidadas até então pelos cursos de formação em nosso país, que hegemonicamente privilegiavam um modelo de trabalho individualista e elitista. O panorama histórico e político de lutas que tomou conta principalmente dos países da América Latina, e em especial o Brasil foram propulsores para o repensar da postura até então assumida pela psicologia diante da realidade que se fazia presente. A perda de direitos humanos, a violência, a exclusão social e a opressão experimentados pela sociedade já não podiam ser ignorados pela ciência que tinha como principal objetivo a saúde e o bem-estar da pessoa humana (CRUZ; FREITAS; AMORETTI, 2017).

Pensando em uma psicologia mais comprometida com a realidade, que supera a dicotomia indivíduo-sociedade, nossos estudantes são estimulados a perceber a importância das relações territoriais para o paciente, a valorizar as relações sociais desse sujeito na implementação de um projeto terapêutico de valorização de sua singularidade. Emerge a caracterização de um trabalho construído em conjunto, a partir da relação com o paciente e sua história de vida.

## **A Cartografia enquanto viés metodológico: experiências singulares**

A escrita que aqui se constrói parte das experiências intensas vividas ao longo dos anos de trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS), na atividade docente e dos encontros que foram possíveis de realizar nestes espaços enquanto psicólogos e professores com os estudantes estagiários em psicologia. Larrosa (2002, p. 21) diz que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. É este o sentido da palavra experiência que utilizamos neste texto: algo que realmente nos transforma. Essas vivências experimentadas no campo de atuação inspiraram nosso fazer enquanto profissionais, entendendo que o campo do conhecimento se articula a partir do compromisso que assumimos em unir a atividade científica aos processos de transformação social.

Tendo enquanto viés metodológico a cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2004), nosso olhar do aprendiz-cartógrafo (ALVAREZ; PASSOS, 2015) que aqui vos escreve lança pistas no que se refere à desconstrução do lugar do psicólogo enquanto especialista e o modo de produzir cuidado a partir das experiências e contribuições dos estagiários de psicologia. Para entender do que se trata, nos remetemos às possibilidades e encontros que foram possíveis diante do cenário da pandemia em um Centro de Atenção Psicossocial.

### **O campo da prática: atravessamentos em um cenário de Pandemia**

Em 25 de agosto de 2020 o Conselho Federal de Psicologia e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia publicaram o documento “Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da COVID-19 – Recomendações”, com uma série de orientações sobre atividades práticas e estágio emergencial remoto para esse período de pandemia. A produção do texto se deu a partir do posicionamento de coordenadores de cursos, docentes, orientadores, supervisores e

estudantes de todo o Brasil, com a participação direta de mais quatro mil pessoas ao longo de 77 seminários.

De modo amplo e coletivo o objetivo se deu em adaptar as estratégias acadêmicas sem precarizar as condições de aprendizado, transmissão do ensino e formação superior. O documento trata prioritariamente do ensino emergencial remoto e marca a diferença entre este e a educação a distância, modalidade de formação não prevista no marco regulatório dos cursos de graduação em psicologia.

Ensino emergencial remoto: Proposta educacional recomendada para este contexto da pandemia, na qual se mantêm os mesmos padrões da educação presencial, ou seja, a/o professora/or deve estar online, em tempo real, fazendo uso de materiais que permitam a interação com os estudantes, trabalhando com elas/es simultaneamente. Trata-se da intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação no período em que vigorar a necessidade de isolamento social. Ensino à distância: Mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem que ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professoras/es desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2020. p. 10).

A publicação também destaca que embora as tecnologias de informação e comunicação venham potencializar o processo educacional em vários contextos, ela também apresenta limites no que tange às vivências nos territórios nos quais profissionais e estagiários se inserem, no que diz respeito às relações intersetoriais, com equipes, normas institucionais, assim como na inter-relação com os usuários dos serviços. Resguardadas as especificidades, são possíveis no que se diz respeito às práticas na formação em psicologia em situação remota: os processos de investigação científica; os processos educativos; os processos de gestão e desenvolvimento de pessoas em contextos de trabalho; processos de prevenção e promoção da saúde e bem-estar; processos clínicos e de avaliação psicológica; processos de orientação e aconselhamento; processos organizativos de coletivos sociais;

processos de mediação de conflitos; processos de proteção social e desenvolvimento, assim como processos de ensino da psicologia.

Como se sabe, nos contextos dos serviços de saúde, o trabalho presencial foi ampliado e intensificado frente às mais diversas demandas. Somos convocados a responder nas unidades e no território assim como ao criar soluções viáveis e possíveis. Desta maneira considerando as condições de biossegurança necessárias em nossos serviços, como propostas, oferecemos aos nossos estagiários conhecer presencialmente, acompanhar e analisar as mais diversas atividades e práticas transdisciplinares do campo da saúde mental realizadas nos Centros de Atenção Psicossocial, no Ambulatório de Saúde Mental, Serviço Residencial Terapêutico e a multiplicidade de situações da Rede de Atenção Psicossocial.

No final de março de 2020 tivemos de reorganizar nossas unidades de saúde. Fizemos alterações em horários, nos modos de funcionamento, escalas de profissionais e suspendemos inicialmente a presença de estagiários dado as incertezas e riscos que o momento já apresentava. A situação de controle, combate e atenção à COVID-19 exigiu também o afastamento de profissionais do grupo de risco, a suspensão das oficinas terapêuticas e atividades grupais nos CAPS e Ambulatório, assim como o atendimento sistemático, ficando como prioridade as situações de urgência, emergência e manutenção dos cuidados e tratamento considerados essenciais nos projetos terapêuticos singulares dos pacientes.

Mesmo com a oferta de textos, artigos, aulas e reuniões online o incômodo se dava na ruptura dos laços inicialmente construídos com os usuários dos serviços, com as vivências cotidianas e na convivência com os demais profissionais. Sempre destacamos que os estágios em psicologia nas unidades de saúde mental ultrapassam a institucionalidade e o saber psicológico e vai ao encontro a uma clínica ampliada e transdisciplinar, onde saberes como os da enfermagem, da psiquiatria, do serviço social, da fisioterapia, do senso comum e de diversos outros têm consequências no saber fazer e nos olhares do estudante. Com o passar dos meses, com possibilidade de flexibilização do

isolamento social e considerando as possibilidades de biossegurança nas unidades de saúde, pudemos abrir novamente o campo de estágios e nos deparamos com o crescimento do interesse de nossos estagiários.

Nas observações iniciais de alguns estagiários, ficam já as provocações de que as grades dos manicômios foram trocadas pela medicação pesada e que os efeitos de sedação e os colaterais também aprisionam o corpo e a subjetividade daquele sujeito. Outros olhares vão notar a importância da sociabilidade nas atividades grupais e oficinas, assim como a fragilidade dos laços familiares e dos preconceitos na cidade e às vezes até em si mesmo. O contato inicial dos estagiários com os usuários dos CAPS ressignifica os julgamentos pré-estabelecidos e dão conta da multiplicidade da clínica e do campo do cuidado. O medo inicial e a surpresa com a diversidade de demandas, de atravessamentos e arranjos faz notar o quão é necessária a inventividade de práticas, tanto quanto a reinvenção desses olhares e fazeres.

## **Conclusão**

Poder se deparar com os atendimentos individuais em psicologia, com as atividades grupais suspensas, e com esse conjunto de demandas variadas, faz desconstruir a ideia clássica da cena analítica, onde na maior parte das vezes o atendimento acontece na recepção, no pátio, no gesto de chamar para conversar.

A clínica faz pensar o trabalho em equipe, o trabalho em rede, assim como faz pensar o lugar das políticas públicas e de gestão, da intersectorialidade e da construção de serviços para além da lógica asilar, duramente institucionalizada ou estanque. O vivenciar cotidiano dos serviços faz pensar na necessidade de interlocução, nas diversas éticas e práticas em saúde mental, faz pensar na disponibilidade refinada de escuta, do acolhimento, do simples gesto de atenção àquele que sofre.

Aprende-se assim que o online aproxima, mas não abarca a necessidade dos encontros que são sempre múltiplos e formadores

de vida. Ficam nas falas e nos olhares dos estagiários as conquistas e as frustrações que a clínica proporciona, as surpresas e os sustos, fica o caminhar conjunto do saber-fazer sempre atrelados, a necessidade da presença, o respeito ao lugar singular, tanto quanto a pluralidade da existência.

## Referências

ALVAREZ; PASSOS, Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS P., KASTRUP.,V.; ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** – Porto Alegre: Sulina, 2015. 131-150.

BEZERRA JR. B. C. O normal e o patológico: uma discussão atual. In SOUZA, A. N.; PITANGUY, J. (orgs.). **Saúde, corpo e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília, DF, 26 set. 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 22set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília, DF, 2020A. Trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19 (não homologado). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, DF, 2020B. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 22set. 2020.



BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Brasília, DF, 2020C. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 20set. 2020.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, 153 p.

CARVALHO, L. B., BOSI, M. L. M., FREIRE, J. C. A prática do psicólogo em saúde coletiva: um estudo no município de Fortaleza (CE), Brasil. **Psicol. cienc. prof.** v.29 n.1 Brasília mar. 2009.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da COVID-19 - Recomendações**. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios\\_FINAL.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios_FINAL.pdf)>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Realização de estágios e práticas nos Cursos de Graduação em Psicologia no contexto da Pandemia de COVID-19: posição e orientações do CFP e ABEP**. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2020/06/clique-aqui..pdf>>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

CRUZ, L. R.; FREITAS, M. de F. Q.; AMORETTI,. Breve história e alguns desafios da psicologia social comunitária. In SARRIERA, J. C.; SAFORCADA, E. T. (orgs.) **Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, p. 20-28. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf)>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

SILVA. L. M. V.; PAIM, J. S.; SCHRAIBER, L. B. O que é Saúde Coletiva? In: PAIM, J. S.; ALMEIRDA-FILHO, N. **Saúde Coletiva – Teoria e Prática**. Rio de Janeiro. Med Book, 2014.



# ESTÁGIO EM PSICOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DE UMA APOSTA À PROPOSTA NACIONAL

Marcello Furst de Freitas Accetta<sup>1</sup>

Agnes Cristina da Silva Pala<sup>2</sup>

## Introdução

Após a confirmação do primeiro caso de COVID-19 oficialmente registrado no Brasil, em 26 de fevereiro de 2020, o vírus SARS-CoV-2 foi se espalhando de modo progressivo e intenso pelos 26 estados e distrito federal do país (SOUZA, 2020). O Governo do Estado do Rio de Janeiro publicou o Decreto nº 46.970, em 13 de março, com o primeiro conjunto de medidas: suspendendo aulas em escolas e universidades, e cancelando eventos e atividades com presença de público – tais como shows, feiras, e eventos esportivos.

A suspensão das aulas em universidades por diversos governos estaduais e o avanço da pandemia no território nacional levam o Ministério da Educação (MEC) a publicar a Portaria MEC nº 343/2020, em 17 de março, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia. Em seu terceiro parágrafo, esta Portaria veda a aplicação da substituição às práticas profissionais de estágios e de laboratórios.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), marcelloffaccetta@gmail.com.

<sup>2</sup> Faculdade Maria Thereza (FAMATh), agnespala@gmail.com.

<sup>3</sup> A Portaria MEC nº 343/2020 foi alterada dois dias depois pela Portaria MEC nº 345/2020, em 19 de março. O disposto pela Portaria MEC nº 343 foi postergado por mais 30 dias pela Portaria MEC nº 395 em 15 de abril, e posteriormente por mais 30 dias pela portaria 473 em 12 de maio. A Portaria MEC nº 544/2020, de 16 de junho, prorroga até o dia 31 de dezembro de 2020 a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Psicologia salientam:

Art. 20: Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.

Art. 21: Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso. (BRASIL, 2011. p.7).

A possibilidade de os cursos de graduação em Psicologia desenvolverem atividades de estágio só se torna possível a partir de 28 de abril, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova o Parecer CNE/CP nº 05/2020<sup>4</sup>, que versa sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual. Este parecer enfatiza o desenvolvimento de práticas profissionais por meio de estágios em cursos diversos da área da Saúde, por serem permeadas por atividades simuladas e reais com utilização de tecnologias da informação e da comunicação (TICs), embasadas no projeto pedagógico do curso.

## **Material e Método**

O presente trabalho utilizou-se da análise de registros das atas das reuniões desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2020, das gravações de vídeos das reuniões, dos documentos oficiais publicados pelas instâncias orientadoras –Conselho Federal de Psicologia e Associação Brasileira de Ensino em Psicologia – e, dos

---

<sup>4</sup> O parecer foi homologado parcialmente em 1º de junho. No dia 09 de julho ocorreu a homologação do parecer 09/2020, aprovado em 08 de junho, que realizou um reexame do Parecer 05/2020.

decretos e pareceres oficiais de instâncias governamentais – Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Saúde. Esta análise nos possibilita expor tanto o caminho percorrido pelos autores na construção de uma proposta de estágio em Psicologia de forma remota, quanto as tensões éticas e políticas no contexto inicial da pandemia e suas interfaces com o ensino.

## **Discussão**

### **Contexto Social - De onde falamos?**

O curso de Psicologia da universidade<sup>5</sup> que trabalhamos está localizado na Zona Norte e na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. O perfil do curso de Psicologia da instituição se inspira e se adequa ao contexto sócio-regional da região que se insere e busca, através da atuação de seus egressos, na formulação de novos conhecimentos e das suas ações de extensão, consolidar e aperfeiçoar o processo de crescimento da cidadania e das instituições que compõem as muitas cidades do estado do Rio de Janeiro. Em parte, graças a essa mesma localização, o curso de Psicologia teve uma grande abrangência ao captar alunos de parques industriais dos Municípios de Duque de Caxias e de Nova Iguaçu.

### **Qual a possibilidade de práticas de estágio de maneira remota?**

Discutir a continuidade do ensino, em especial as práticas de estágio, no momento de pandemia e isolamento social, dizem respeito à uma série de pontos interseccionais que envolvem a precarização da atividade docente, a qualidade do ensino-aprendizagem, as diversas formas de desigualdades sociais, a crescente implementação de cursos e disciplinas em formato de educação à distância (EaD) presentes antes de 2020. Entretanto, não

---

<sup>5</sup> O nome da instituição foi suprimido para preservar a avaliação às cegas.

somente pelas demandas institucionais impostas por uma universidade privada, mas, também, ações que priorizassem a continuidade e qualidade do processo de ensino-aprendizagem, manutenção dos empregos docentes, assistência à população interna e externa da universidade, e a promoção da saúde mental.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Psicologia (BRASIL, 2011) em vigor, destacamos o Art. 3º sobre a meta central da formação do psicólogo ser voltada para a atuação profissional, pesquisa e ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada em princípios e compromissos como o aprimoramento e capacitação contínuos. O Art. 4º define os objetivos gerais da formação em Psicologia: dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício de competências e habilidades gerais e, destacamos a tomada de decisões, pois “o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas” (Ibid., p. 2); e a educação permanente pois

os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais. (Ibid.).

As competências previstas pelas DCN reportam a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos. Dentre as quinze competências listadas, nos interessa ressaltar a competência que embasou a continuidade das atividades de estágio:

atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar; atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara; elaborar relatos científicos, pareceres

técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação; apresentar trabalhos e discutir ideias em público.” (*Ibid.*, p. 3).

### **O que foi feito?**

Em concordância com o compromisso ético posto pelas Resoluções do Conselho Federal de Psicologia (CFP), com os pontos destacados anteriormente em nossas DCN e em consonância com as normativas do MEC, CNE e CNS, dividimos a carga horária de todos os níveis de estágio em atividades de produção de documentos técnicos; produção de material didático-informativo; elaboração de roteiros de entrevista; análise de clima; análise institucional; elaboração de pesquisa; produção de comunicações orais que visassem a continuidade do processo formativo profissional. A proposta da divisão de horas por atividades também levou em consideração o tempo de produção de relatórios para documentação das atividades e aprovação nos respectivos estágios.

A proposta construída foi debatida com a equipe de supervisores e com os alunos, que estavam preocupados com a Portaria MEC nº 343/2020, que vedava as práticas de estágio. Após o debate, concordou-se que tais atividades contemplavam outras esferas da formação profissional e mantinham a relação com os campos, mesmo com o distanciamento físico imposto. A concordância se deu, em grande parte, não somente pela coerência da proposta, mas também pelos prejuízos aos quais os docentes e discentes enfrentariam com a suspensão de todas as práticas e estágios. A proposta foi, posteriormente, aprovada pelo Núcleo Disciplinar Estruturante (NDE) e Colegiado do curso de Psicologia.

Tais atividades consideraram, também, a inclusão dos discentes e docentes na plataforma Google, com acesso às ferramentas digitais por meio do e-mail institucional. Apesar desta implementação ter ocorrido em 2018, foram intensificados tutoriais de capacitação no ambiente virtual dos docentes e discentes e, também, foram desenvolvidos grupos de discussão virtuais. Outro



aspecto considerado foi o acesso e a qualidade da internet do corpo discente. Em resposta a essa necessidade, a universidade desenvolveu parceria com uma empresa de telefonia que ofertou acesso a baixos custos para os discentes matriculados. Ainda assim, outras estratégias individualizadas foram tomadas com aqueles que não acessaram esse projeto por parte dos docentes e coordenação do curso, como acesso via mensagens de texto de aplicativos, e-mails, envio de áudios foram algumas das estratégias adotadas. Essas estratégias visavam minimizar os efeitos das desigualdades sociais já existentes no modelo presencial de ensino.

### **Como foi feito?**

Apesar de não haver garantia de plataforma 100% segura e, ainda, não ter uma construção sólida de prática online, as condições exigiram das universidades posicionamentos, muitas vezes, precipitados: seja pela suspensão total do processo de ensino-aprendizagem, seja pela manutenção do calendário letivo sem a devida garantia de acesso pelo corpo discente e da capacitação docente. A partir da urgência que as condições sanitárias impuseram, decisões bem estruturadas precisaram ser construídas em consonância com os compromissos éticos da profissão e da educação. Desenvolvemos reuniões, implicando todos os níveis de ensino e, considerando os posicionamentos das instâncias reguladoras e os marcos legais.

As metodologias utilizadas para o desenvolvimento das atividades foram: estudos de caso; revisão bibliográfica; entrevistas; elaboração e desenvolvimento de roteiros e textos de podcast, ebooks e cartilhas.

Todas as atividades seguiram um protocolo de implementação e acompanhamento: 1 - Reunião com os docentes supervisores de estágio para desenvolvimento das ações práticas de forma remota; 2 - Delimitação do produto a ser desenvolvido por cada nível de estágio; 3 - Orientação em supervisão do processo de criação dos produtos; 4 - Produção dos produtos; 5 - Avaliação dos produtos; 6

- Divulgação e distribuição para o campo/público destinado do estágio

Os discentes matriculados nas disciplinas de estágio curricular passaram a desenvolver material informativo para população, disponibilizados por meio de cartilhas, e-books e podcasts. Foram iniciadas atividades de pesquisa e de produção científica visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e o desenvolvimento para a vida cidadã e para o exercício da profissão. Todas as turmas permaneceram com as atividades de supervisão em horário síncrono com os inscritos nas disciplinas por meio do Google Classroom e Google Meet e desenvolveram práticas concernentes a produção de documentos técnicos produzidos pelos psicólogos.

Foram desenvolvidos, no total, vinte e cinco podcasts e oito cartilhas informativas, envolvendo todos os níveis de estágio de Psicologia do Esporte; Psicologia em Saúde Mental; Psicologia Hospitalar; Psicologia Clínica; Psicologia Jurídica; Psicologia Comunitária.

As atividades de podcast e produção de material informativo consideraram experiências e práticas desenvolvidas em semestres anteriores com o campo para a produção. Foram desenvolvidas parcerias dos campos de estágio com o curso de Comunicação Social para as gravações e edições dos podcasts, além da criação de canal de veiculação; com o setor de Marketing da instituição para a divulgação nas redes sociais. Em parceria com o setor de Recursos Humanos da universidade se desenvolveu uma análise de clima e um projeto de intervenção e atenção psicológica para apoio aos colaboradores desligados pelo estágio em Psicologia Organizacional. Estas parcerias apontam para a competência e relevância de o graduando de Psicologia atuar inter- e multidisciplinarmente na execução de suas atividades.

Também foram realizadas três rodas de conversa virtuais, através do Google Meet, com grande participação da comunidade do entorno da universidade, em especial moradores do Complexo

da Maré, além da comunidade acadêmica. As rodas abordaram racismo; ansiedade; produtividade e; pandemia.

Todas as atividades e práticas remotas desenvolvidas contaram com recursos de infraestrutura ofertadas pela instituição, como o Google Meet; Zoom; Google Classroom; Google Docs, além da orientação das coordenações do curso e do SPA no acesso à intranet da universidade.

### **O que pensa e pode a Psicologia Brasileira?**

O desenvolvimento destas atividades foi dialogado diretamente com discentes, docentes e gestores para uma construção conjunta de alternativas para a pandemia, sendo entendido como um momento de excepcionalidade. Tais diálogos sempre perpassavam por questões de acessibilidade, da dimensão ética da atuação e formação em Psicologia, da qualidade de trabalho dos docentes e da inviabilidade institucional de extensão do calendário acadêmico, que ultrapassasse o ano calendário de 2020.

Deste modo, a proposta destas atividades visou a garantia das práticas de estágios, a conclusão de curso de todos os estudantes formandos, buscando os mínimos prejuízos para o corpo discente, conforme a realidade e condições de todos os envolvidos. Apesar de nós, enquanto coordenadores do curso de Psicologia e do SPA, não concordarmos integralmente com as decisões institucionais, desenvolvemos tal projeto em proximidade e alinhamento com as instâncias de orientação ABEP, CFP e CRP-RJ e, as determinações legais propostas pelo MEC.

Participamos do Seminário Regional CRP-RJ e Núcleo ABEP-Rio, em 04 de julho, onde foi debatido em grupos de coordenadores; supervisores e discentes sobre as possibilidades e dificuldades das aulas remotas. As atas de cada Seminário foram levadas para discussão em uma plenária nacional e os resultados foram divulgados no Seminário Nacional CFP/ABEP sobre estágios

curriculares, que ocorreu em 23 de julho de 2020. Em 25 de agosto, foi divulgado o documento com as orientações apresentadas no Seminário Nacional<sup>7</sup>.

O Seminário Nacional foi dividido em três momentos – Síntese dos Seminários, Posição do FENPB e Reflexões Finais. As atividades oferecidas em caráter remoto devem levar em consideração: local de estágio, supervisores, estagiários e público atendido. Nos seminários regionais, foram ressaltados a necessidade de pensar a prática de estágio para além da clínica psicológica. Entretanto, tratando-se deste campo como um dos mais problematizados, postulou-se que é necessário pensar os Serviços de Psicologia mediados por TICs, como a Telepsicologia em práticas de acolhimento, orientação, apoio e plantão psicológico. Além da necessidade da diferenciação e demarcação das formas de execução das atividades enquanto síncrona e assíncrona.

Ao tratar dos usuários dos serviços, pessoas e grupos, que poderiam ser atendidos remotamente, é permitida práticas com idosos, jovens, adultos, vítimas de COVID-19, quem demanda psicoterapia, profissionais de linha de frente ao combate à pandemia, mulher vítima violência não residindo com o(a) agressor(a). Ficou vedada atividades com crianças e, criança e adolescente vítimas de violência e violência sexual.

De todo modo, não é possível considerar atividades sociais e informativas; grupos de estudo; discussão teórica; estudo de caso; análise de filme; simulações; pesquisa científica fora de uma ênfase em processo de investigação; elaborações de documentos – que não esteja vinculado a ações de estágio – como práticas de estágio e, também não devem ocorrer em situações de falta de garantia da guarda de documentos.

---

<sup>6</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GEeykYnOOzQ>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/?p=4185>. Acesso em 25 de agosto de 2020.

Para que tais ações possam ser desenvolvidas, a Psicologia brasileira estipulou condições gerais que seriam indispensáveis. Dentre elas, destacamos: respeitar princípios éticos; ambiente e sigilo; capacitação para docentes e discentes; avaliação constante do impacto do estágio remoto; atenção às características regionais; a obrigatoriedade de o supervisor ter o cadastro de prestação de serviços por meio de tecnologias da informação e comunicação no e-psi, através do site <https://e-psi.cfp.org.br/>.

Tais condições exigem dos profissionais e instituições uma adequação dos protocolos, planos de atividades e materiais para práticas remotas. Os supervisores devem acompanhar as práticas dos discentes. Em ação conjunta com a gestão também se pautou a necessidade desses profissionais avaliarem: a acessibilidade do corpo discente; a possibilidade de empréstimo, aquisição de equipamentos por parte da IES aos discentes e; a garantia de acesso ao público atendido.

Salientou-se também que todas as ações desenvolvidas devem avaliar a saúde mental e bem-estar docente e estagiários: condições de trabalho para docente exercer a supervisão; a oferta de equipamentos; oferta de formação e capacitação para docentes e estudante/estagiário; além da importância do constante diálogo com sindicato para garantia de direitos.

Foram apontados aspectos a serem observados quanto as implicações destas ações para a formação do futuro psicólogo e para o trabalho docente. Dentre elas: a necessidade de repensar as práticas de estágio, preparando o estagiário para o mercado de trabalho e a necessidade de se pensar em um percentual de desenvolvimento de habilidades e competências de atividades online.

## **Conclusão**

A cautela, a preocupação, o medo e a responsabilidade com a qualidade da formação em Psicologia e com a precarização do ofício docente foram manifestados por diversas instâncias como o Fórum

das Entidades da Psicologia Brasileira (FENP), a ABEP, CFP e, também, de uma maneira geral a todos os cursos de Saúde pelo CNS.

O desenvolvimento de nossa proposta de continuidade das atividades de estágio de forma remota antecipou, consideravelmente, uma série de definições posteriores advindas por meio dos marcos legais e do processo democrático de discussão com a classe promovida pela ABEP e CFP. Tal desenvolvimento só foi possível a partir da compreensão do caráter de urgência e exceção em que vivemos no primeiro semestre de 2020, e também por solidariedade aos supervisores e estudantes sob os efeitos da pandemia – angústia, preocupações quanto ao futuro, ao emprego, à formação.

O compromisso com a formação nos guiou ao final de um semestre sem pendências para o corpo discente e sem prejuízos para o corpo docente. As propostas desenhadas para a relação ensino-aprendizagem adaptada ao contexto de isolamento social passam a ser, em sua grande maioria, recomendadas pela ABEP e CFP para o segundo semestre de 2020. Nossa resposta ao conflito apresentado esteve orientada por manter a qualidade da formação do futuro psicólogo(a) e, de maneira criativa, manter o engajamento no processo de aprendizagem.

A necessidade de pensar o ensino superior em Psicologia no Brasil, a partir de sua diversidade regional, não pode prescindir de maior celeridade e intensa comunicação com os atores envolvidos. Há necessidade de troca constante com as universidades, coordenadores de curso e estágios, docentes e discentes, além da produção de notas oficiais e reuniões que considerem as diferenças essenciais entre o ensino público e privado. Constatamos que propostas similares ao nosso trabalho não foram apresentadas no Seminário Regional do Estado do Rio de Janeiro, pois aguardavam posicionamento das instâncias orientadoras.

## Referências

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Nota técnica nº 04/2020 – GVIMS/GGTES/ANVISA - Orientações para serviços de saúde: medidas de prevenção e controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo coronavírus (SAR-CoV-2). 2020. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/33852/271858/Nota+T%C3%A9cnica+n+04-2020+GVIMS-GGTES-ANVISA/ab598660-3de4-4f14-8e6f-b9341c196b28>

Acesso em 10 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 05. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2011-pdf/7692-rces005-11-pdf>> Acesso em 05 agosto 2020.

\_\_\_\_\_. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm)> Acesso em: 18 março 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP Nº 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em 30 abril 2020.

\_\_\_\_\_. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em 17 junho 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Seminário Nacional: Formação em Psicologia no Contexto da Covid-19. Youtube. 23 ago 2020.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GEeykYnOOzQ>.  
Acessos em: 23 julho 2020 e 20 de agosto 2020.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 46.970 de 13 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e de enfrentamento da propagação decorrente do novo coronavírus (covid-19), do regime de trabalho de servidor público e contratado, e dá outras providências. Disponível em: <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMjE%2C>. Acesso em 27 ago 2020.

SOUZA, W. M. de *et al.* *Epidemiological and clinical characteristics of the early phase of the COVID-19 epidemic in Brazil*. doi: <https://doi.org/10.1101/2020.04.25.20077396>.





# EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ERA DA PANDEMIA COVID-19: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NAS UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS

Francisca Marli Rodrigues de Andrade<sup>1</sup>

Letícia Pereira Mendes Nogueira<sup>2</sup>

Lucas do Couto Neves<sup>3</sup>

## Introdução

O novo coronavírus, denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como SARS-CoV-2, expandiu-se pela Ásia, Europa, Américas, África e Oceania, gerando não apenas a Pandemia Covid-19, mas revelando desigualdades brutais nas suas múltiplas dimensões (DESHWAL, 2020; OTU et al., 2020). Em países como o Brasil, onde as desigualdades sociais são acentuadas, a Pandemia Covid-19 atravessou as cidades e as florestas e foi ao encontro das populações historicamente desassistidas de políticas públicas, entre elas os povos camponeses e as comunidades tradicionais. Não apenas no meio rural brasileiro, o contexto da Pandemia Covid-19 acelera algumas tendências desenvolvimentistas e ideológicas, pensadas, sobretudo, em sentido à apropriação e comercialização voraz da natureza e ao desenraizamento territorial das comunidades camponesas, indígenas e quilombolas.

As estratégias utilizadas pelos agentes e setores de poder – mineradoras, ruralistas, garimpeiros, grileiros, madeireiros, entre outros – são múltiplas e atuam de forma articulada nas mais altas esferas políticas, com favorecimento e proteção do Estado

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), marli\_andrade@id.uff.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), leticia96pmm@gmail.com.

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), lcneves@id.uff.br.

(AMADO; RIBEIRO, 2020). Esse favorecimento é institucionalizado por meio de dispositivos legais, como o caso da Medida Provisória 910 (MP910) que trata da regularização fundiária de ocupações em terras da União, a qual perdeu validade sem ao menos ser votada em função do texto controverso, sendo substituída pelo Projeto de Lei 2.633/20<sup>4</sup>. Para além dessa MP, citamos a aprovação da Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020, na qual o governo federal brasileiro vetou aspectos imprescindíveis às populações do campo, entre eles a exigência de fornecimento de acesso à água potável para as aldeias indígenas durante a pandemia e facilitação do auxílio emergencial e benefícios previdenciários<sup>5</sup>.

Os vetos presentes na aprovação da Lei nº 14.021/2020 deixam evidente os limites da vulnerabilidade imposta aos povos do campo e às comunidades tradicionais pelas esferas institucionais no ápice da Pandemia Covid19. Nesse contexto, as medidas de distanciamento social recomendadas pela comunidade científica e pela OMS, enquanto tentativa de frear os números de contágios e mortes provocadas pelo novo coronavírus (WHO, 2020), propiciaram o “cenário perfeito” para usurpação de direitos, ataques à democracia e estratégias de genocídio das nações indígenas, dos povos quilombolas e demais comunidades do campo; bem como, para as práticas de ecocídio, instrumentalizadas pelo projeto desenvolvimentista. O “cenário perfeito”, em função do distanciamento social, materializa-se diante da impossibilidade dos movimentos sociais do campo e as lideranças indígenas e quilombolas ocuparem as ruas, reivindicarem direitos e protestarem as ações implementadas pelo governo federal. Com isso, as populações do campo estão limitadas a usarem as redes sociais para contar as trajetórias dos seus povos diante de

---

<sup>4</sup> Documento publicado em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/20/mp-da-regularizacao-fundiaria-perde-validade-e-e-substituida-por-projeto-de-lei>>.

<sup>5</sup> Informações podem ser consultadas em <<https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-esvazia-lei-que-garante-protecao-a-indigenas-durante-a-pandemia/>>.

pandemias; denunciarem o racismo, a omissão e a negligência institucional dos seus direitos fundamentais, entre outros (KASEKER; RIBEIRO, 2020).

Na pauta dos direitos fundamentais voltamos nosso olhar à Política de Educação do Campo (Procampo) que, implementada por meio do Decreto nº 7.352 – de 4 de novembro de 2010 – emerge enquanto conquista dos movimentos sociais do campo, das suas lutas históricas em defesa do acesso à educação, saúde, território, trabalho e outros direitos fundamentais (CALDART, 2012). Na edificação dessas lutas, os movimentos sociais construíram vínculos orgânicos com o Fórum Nacional e com os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação do Campo; bem como, com as universidades públicas, em processos reivindicatórios pelo direito à existência das diversidades étnicas e culturais. A consciência dessa diversidade, de acordo com Arroyo (2012, p. 234), “confere uma rica complexidade às lutas do campo e, conseqüentemente, às lutas por outro projeto de educação do campo num outro projeto de campo e de sociedade”. Desse modo, a diversidade se reafirma enquanto característica própria das populações do campo; ou seja:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Na reafirmação da diversidade das populações do campo, ganha destaque a formação de educadores, pensadas desde os interesses, demandas, princípios, lutas de classe e trabalho no campo. Enquanto política pública, a formação de educadores do campo é justificada “como uma ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e superior” (ARROYO, 2012, p. 235). No âmbito do ensino superior, o ano de 2020 marca uma década da assinatura do Decreto nº 7.352/2010, o qual possibilitou a ampliação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) nas universidades e

institutos federais por todo o país. Contudo, este ano marca, também, o início da Pandemia Covid-19 e a exposição das vulnerabilidades e ameaças às vidas das populações nos grandes centros urbanos e no meio rural. Para além disso, em contextos de fragilidade democrática, a pandemia vem sendo utilizada para instrumentalizar algumas tendências ideológicas e desenvolvimentistas que habitam no centro das disputas atuais na luta pela terra. Entre essas tendências destacamos os processos que ampliam as desigualdades sociais, nas suas múltiplas interseccionalidades, como por exemplo, o ensino remoto, institucionalizado por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020 e Parecer CNE/CP nº 9/2020, entre outros (CNE, 2020a; 2020b).

### **Elementos contextuais, teóricos e metodológicos da pesquisa**

As atividades acadêmicas remotas emergenciais – ou ensino remoto enquanto proposta pedagógica durante a pandemia – têm gerado discussões sobre os limites e as possibilidades do uso e mediação de tecnológicas na educação. No ensino remoto, segundo Alves (2020), as práticas pedagógicas são mediadas a partir do uso de plataformas digitais, nas quais são trabalhados os conteúdos e tarefas, podendo ser síncronas e assíncronas. Na visão dessa autora, no ensino remoto “predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais” (ALVES, 2020, p. 358). Não apenas nas LEdoCs, o ensino remoto acentua as desigualdades sociais, territoriais, de gênero e raça, enraizadas na sociedade brasileira. Isso porque, 728.512 domicílios brasileiros não dispõem de acesso à energia elétrica (IBGE, 2010). Ademais, estudos técnicos estimam que 20,9 % dos brasileiros não tem acesso à internet e, entre aqueles que tem essa possibilidade, 45,2% dispõem de internet apenas no celular (PNAD, 2020).

Em tempos de distanciamento social e institucionalização do ensino remoto, pensamos a construção desta pesquisa de abordagem quanti e qualitativa, que, de caráter exploratório, tem como objetivo:

conhecer quais instituições federais que ofertam as Licenciaturas em Educação do Campo aprovaram calendários acadêmicos emergenciais para, então, identificar as políticas de inclusão digital que estão sendo implementadas. O uso das abordagens quanti e qualitativa se justifica na magnitude do fenômeno estudado e na intensidade que pretendemos explorá-lo, já que a primeira “busca aquilo que se repete e pode ser tratado em sua homogeneidade, a outra, as singularidades e os significados” (MINAYO, 2017, p. 2). Desse modo, o propósito desta pesquisa consiste em não apenas em quantificar as práticas e programas que estão sendo implementados nas universidades e institutos federais; mas, sobretudo, compreender os seus significados e os possíveis desdobramentos para os cursos de Educação do Campo, em especial no que diz respeito à Pedagogia da Alternância nas comunidades e territórios mais vulneráveis aos impactos da Pandemia Covid-19.

O desenho metodológico da pesquisa contempla duas etapas de coleta de dados, realizadas no período de 29 de julho a 26 de agosto de 2020: a) *primeira etapa* – monitoramento das aulas de graduação nas instituições federais de ensino, sobretudo no que diz respeito ao ensino remoto e aos editais de inclusão digital divulgados pelas universidades e institutos federais; b) *segunda etapa* – estudo documental das legislações e aos documentos que institucionalizaram a formação de educadores do campo e a Pedagogia da Alternância. A realização dessas duas etapas de coleta de dados possibilitou o acesso a um expressivo quantitativo de informações sobre as 87 Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas pelo sistema federal de ensino, das quais 74 são realizadas em universidade e 13 em institutos; ou seja, a totalidade de cursos desenvolvidos em instituições federais de todo o país.

### **Educação do Campo em tempos de distanciamento social: ensino remoto e desafios à Pedagogia da Alternância**

No contexto da Pandemia Covid-19 as medidas de distanciamento social são fortemente recomendadas pela

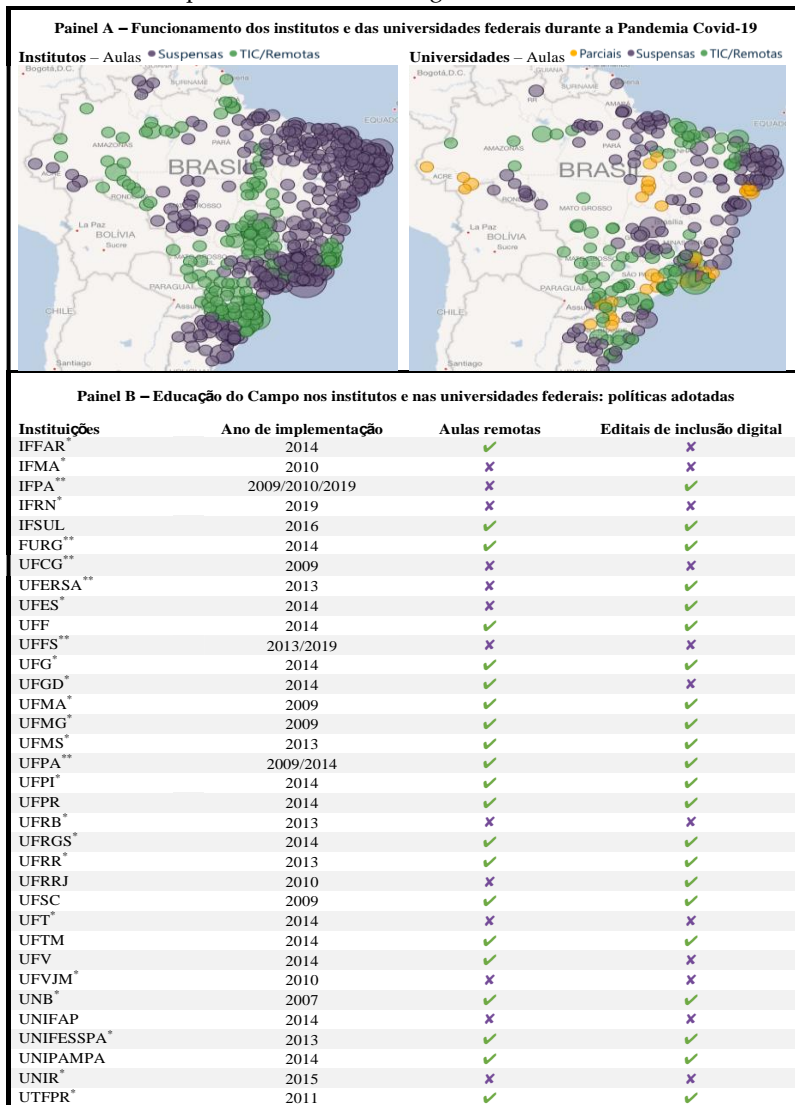
Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela comunidade científica (AQUINO *et al.*, 2020; WHO, 2020). O distanciamento social consiste em um conjunto de ações articuladas para evitar aglomerações e, portanto, limitar o convívio social em territórios de transmissão comunitária de doenças contagiosas (WHO, 2020). Em casos extremos, medidas de distanciamento social estabelecem regras mais restritas de mobilidade, de fechamento das atividades econômicas, comerciais e serviços não essenciais, com a finalidade de prevenção e redução da curva de contágios e mortes (AQUINO *et al.*, 2020). Instala-se, assim, uma nova realidade nos espaços educativos escolarizados, primeiro com a suspensão temporária das atividades pedagógicas presenciais e, posteriormente, com a institucionalização do ensino remoto (CNE, 2020a; 2020b).

Os dados expostos na figura 1, Painel A, mostram a localização e a modalidade de funcionamento das universidades e institutos federais, no que diz respeito às aulas de graduação, em todo o Brasil durante a Pandemia Covid-19. Esses dados ressaltam a crescente adesão dessas instituições ao ensino remoto, sobretudo nas regiões Sudestes, Centro-Oeste e Sul. Quando observados com mais atenção, os dados indicam que 35% das universidades e 32% dos institutos federais aderiram ao ensino remoto – do total de 69 e 41 respectivamente (BRASIL, 2020b). Esse quantitativo representa, em números absolutos, que o ensino remoto adentrou nas residências de 605 mil estudantes de graduação (BRASIL, 2020a). Parte desses estudantes vive em contextos rurais remotos; ou seja, em territórios nos quais os índices de limitações de acesso à internet são relativamente altos (IBGE, 2010; PNAD, 2020).

\*Instituições que tem mais de um curso que iniciaram no mesmo ano.

\*\*Instituições com cursos que iniciaram em anos diferentes.

**Figura 1 – Educação do Campo nas universidades e nos institutos federais: ensino remoto e políticas de inclusão digital durante a Pandemia Covid-19**



Fonte: Elaboração nossa. Informações e mapas disponibilizados no site do Ministério da Educação – Coronavírus: Monitoramento das Instituições de ensino. Informações acessadas no e-MEC e nos sites das universidades e institutos federais – editais de inclusão digital (julho e agosto de 2020).



Não somente para as populações do campo, a institucionalização do calendário emergencial de ensino remoto acentua desigualdades sociais, de gênero, regionais, territoriais – centros urbanos e meio rural – entre outras, colocando em discussão os direitos Constitucionais previstos no Art. 205, quando destaca que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Especificamente, no que tange ao Art. 206, ao ressaltar que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). No âmbito dessa igualdade de condições, sinalizamos os desafios que o ensino remoto imprime para os cursos de formação de educadores do campo, nos quais a Pedagogia da Alternância configura como o eixo central no processo formativo (CORDEIRO *et al.*, 2011; CAIXETA, 2013; ANDRADE *et al.*, 2019a).

A Alternância, a partir dos processos de sociabilidade e em construção com as comunidades, coloca em sinergia os conhecimentos experienciados no Tempo Universidade, associando-os os modos de vida, de culturas, de tradições e de saberes das populações do campo, articuladas no Tempo Comunidade (CALDART, 2012; ANDRADE *et al.*, 2019b). Na nova realidade do ensino remoto nas universidades e nos institutos federais, a formação de educadores do campo, pautada na Pedagogia da Alternância, encontra-se ameaçada. Essa ameaça se fortalece com sérias implicações na configuração do desenho atual, amplamente defendido pelas populações e pelos movimentos sociais do campo. Isto porque, a história de institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo configura-se como algo recente nos institutos e nas universidades brasileiras. Esses cursos, em pouco mais de uma década, enfrentam muitas dificuldades, “como o desconhecimento que temos da realidade dos alunos e o os deles em relação aos modos como a ciência é produzida e como

funciona os rituais acadêmicos” (CAIXETA, 2013, p. 2929). Ademais, a institucionalização desses cursos é confrontada com a realidade materializada da concepção colonial de monocultura do saber, contribuindo para que “a própria universidade tenha dificuldades em compreender, em sua integralidade, a Pedagogia da Alternância e, por conseguinte, o Tempo Comunidade” (ANDRADE *et al.*, 2019b, p. 26).

Para combater a monocultura do saber, não apenas em termos epistemológicos, no processo de implementação das Licenciaturas em Educação do Campo, os dados expostos na figura 1, Painel B, destacam o pioneirismo da Universidade de Brasília ao implementar, no ano de 2007, três cursos. Na sequência, no ano de 2009, cinco universidades e um instituto federal ampliaram essa oferta, com a implementação de quinze cursos distribuídos em diferentes habilitações e regiões do país: Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A institucionalização das primeiras licenciaturas e a criação de novos cursos foram consolidadas com a assinatura do Decreto nº 7.352/2010, ao estabelecer que:

Art. 1, § 4º - A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 7.352/2010 teve como desdobramento o edital 02/2012<sup>6</sup>, sendo determinante para a institucionalização dos

---

<sup>6</sup> O Edital n. 2, de 31 de agosto de 2012 foi lançado pelo governo federal com a finalidade de lançar uma Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior - IFES e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo,

primeiros cursos e para a implementação de um quantitativo expressivo de cursos nos anos seguintes: 2011 (três cursos); 2013 (dezessete cursos); 2014 (vinte e nove cursos); 2015 (três cursos); 2016 (um curso); 2019 (sete cursos). Somando esses números aos cursos implementados em 2007, 2009 e 2010, atualmente 87 Licenciaturas em Educação do Campo estão sendo ofertadas por 34 instituições federais em todas as regiões do país. Desse total de instituições, 61% aprovaram calendários emergenciais de ensino remoto e 65% viabilizaram à comunidade estudantil editais de inclusão digital. Na figura 1, Painel B, essa discrepância se faz perceptível quando observarmos o grau de resposta de quatro instituições, as quais não aprovaram calendários emergenciais de ensino remoto, mas publicaram editais de inclusão digital: Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFRSA) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

As informações expostas na figura 1, Painel B, destaca que três instituições aderiram ao ensino remoto, mas sem oferecer aos estudantes a possibilidade de pleitearem auxílios e bolsas de inclusão digital, são elas: Instituto Federal de Farroupilha (IFFar), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). Juntas, essas instituições oferecem um total de cinco cursos de Educação do Campo e estão localizadas em estados com forte presença das comunidades indígenas e quilombolas – Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (IBGE, 2019a; 2019b). Portanto, a ausência de editais de inclusão digital desarticula a possibilidade do direito à educação, na mesma medida em que expõe e amplia os diferentes níveis de vulnerabilização das populações do campo dentro e fora das universidades e institutos federais. Para além dessa conjuntura de precarização e ampliação das desigualdades de acesso à educação, os dados indicam que uma questão se revela ainda

---

na modalidade presencial. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&Itemid=30192).

mais complexa; ou seja, a desativação já iniciada de dois cursos de Educação do Campo, implementados em 2014 pelo IFFar, na cidade de Jaguari, interior do estado do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2020b).

Para compreender os níveis de vulnerabilidades das populações do campo considerados pelas instituições federais de ensino em suas políticas de inclusão digital, incluímos no processo de coleta de dados a variável “especificidades dos editais de inclusão digital”. Das vinte e duas instituições que ofertam o curso de Educação do Campo e que divulgaram editais de inclusão digital, apenas duas universidades divulgaram editais voltados especificamente aos povos indígenas e quilombolas; isto é, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A UFMG lançou, na data 16 de julho de 2020, a Chamada PRAE/FUMP nº 05/2020, tornando pública a abertura de “inscrição no Programa UFMG Meu Lugar: Inclusão Digital/Modalidade V - Aquisição de equipamento tecnológico de informação e de comunicação para estudantes indígenas e quilombolas” (UFMG, 2020). Por sua vez, a UNIPAMPA divulgou, na data 18 de agosto de 2020, a Chamada Interna PRAEC nº 3/2020 plano de apoio à permanência indígena e quilombola. Por sua vez, a Universidade de Brasília (UnB) sinalizou a possibilidade de inscrição das populações indígenas, ao pontuar que “1.3 Poderão se inscrever no presente Edital os estudantes que foram aprovados em vestibular indígena regido pelo ACT 002/2015 FUB/FUNAI de acordo com listagem de acompanhamento e classificação encaminhada pela DIV/Coquei” (UNB, 2020).

Os dados deixam evidente que mesmo após uma década do Decreto nº 7.352/ 2010 e com um expressivo quantitativo de cursos de Educação do Campo, distribuídos por todas as regiões do país, as populações do campo continuam a serem ultrajadas nos seus direitos fundamentais, inclusive dentro das universidades e institutos federais. Mesmo diante de um genocídio anunciado em detrimento dos interesses obscuros do estado e dos grupos econômicos hegemônicos, os cursos de formação de educadores do campo são confrontados com a realidade do ensino remoto. Nessa confrontação, o desafio persiste não apenas pelas dificuldades de acesso à internet;

mas, sobretudo, em função dos níveis de vulnerabilização das comunidades ao vírus, associada à negligência do estado em relação ao direito à vida, à saúde e à educação. Essa vulnerabilização é ampliada no contexto da Pandemia Covid-19, pois, de acordo com os dados da pesquisa, para atender as medidas de distanciamento social a maioria das universidades e institutos federais que ofertam os cursos de Educação do Campo optaram pelos calendários emergenciais e ensino remoto. Contraditoriamente, apenas uma instituição viabilizou possibilidades concretas de acesso às bolsas e auxílios de inclusão digital, especificamente para dois grupos que conformam as populações do campo, tornando a situação ainda mais complexa para os estudantes que vivem no meio rural e/ou em territórios remotos.

Em nossa leitura dos dados, a aprovação do ensino remoto emergencial, conforme exposto na figura 1, configura como uma possibilidade de desarticulação da essência da Pedagogia da Alternância, na forma como foi proposta pelos movimentos sociais do campo. Essa essência se consolida na dimensão da sociabilidade humana, tal como previsto na Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância que está sendo discutida no CNE. Nessa proposta, o Art. 6º estabelece os princípios da Pedagogia da Alternância, no qual está presente a “aprendizagem que interligue os saberes populares, tradicionais, científicos e tecnológicos, garantindo a integração entre educadores/as, estudantes, famílias e organizações sociais e comunitárias de sua área de abrangência territorial” (CNE, 2020c). Logo, os dados indicam que a dimensão da sociabilidade está sendo precarizada, uma vez que quase a totalidade de duas instituições viabilizaram o ensino remoto e ofertam cursos de Educação do Campo não apresentaram editais e/ou itens de inclusão digital específicos, voltados às demandas das populações do campo.

No âmbito de institucionalização do ensino remoto, a ausência de políticas afirmativas de inclusão digital para as populações do campo contraria o princípio da igualdade ao direito à educação, previsto na Constituição Federal de 1988. Da mesma forma, precariza e inviabiliza a dimensão da sociabilidade prevista no Art.

7º da Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância, o qual detalha que “o Tempo Comunidade será desenvolvido no território e comunidade dos educandos, abrangendo atividades e processos de pesquisa e experimentação”, entre outras atividades de natureza educativa” (CNE, 2020c). Diante da realidade de distanciamento social e da quase inexistência de políticas de inclusão digital específicas para as populações do campo, os desafios consistem em manter em funcionamento as Licenciaturas em Educação do Campo sem comprometer a essência da Pedagogia da Alternância, entre outros elementos. Tais desafios são intensificados, principalmente, para os 7 cursos de Educação do Campo implementados no ano de 2019, o que significa que esses cursos estão em fase inicial de institucionalização e construção das suas propostas de Alternância.

## **Conclusões**

Os resultados apresentados, sobretudo a ausência de editais específicos voltados às demandas de inclusão digital das populações do campo, nos documentos publicados pelas universidades e institutos federais que ofertam as Licenciaturas em Educação do Campo, deixam evidente uma série de elementos que refletem a realidade brasileira, entre eles: *a)* as desigualdades, negligências e omissões na promoção do direito à educação; *b)* a fragilidade da institucionalização dos cursos de Educação do Campo nas universidades e institutos federais; *c)* a falta de medidas e políticas afirmativas para evitar o abandono das populações do campo nos cursos de educação superior durante a pandemia; *d)* o descaso institucional e a falta de respostas efetivas em relação à vulnerabilização socioeconômica das populações do campo; entre outros. Esses resultados sugerem que o ensino remoto agrega implicações reais ao desenvolvimento das Licenciaturas em Educação do Campo, uma vez que as realidades das populações do campo, sobretudo indígenas e quilombolas, estão sendo dilaceradas pela Pandemia Covid-19, o que pressupõe diferentes

faces das prioridades das comunidades, de acordo com as suas culturas, leituras de mundo e percepções da vida.

Ademais, os resultados nos convidam a elaborarmos reflexões sobre uma série de aspectos, principalmente sobre a condição dos dez cursos implementados nos últimos cinco anos: os possíveis impactos do ensino remoto na construção das identidades desses cursos; a continuidade dessas licenciaturas dentro das agendas institucionais de cada universidade e instituto; os processos de trancamento e abandono, durante a Pandemia Covid-19, dos estudantes que vivem no meio rural e não dispõem dos meios digitais necessários para continuarem os estudos; os futuros impactos do ensino remoto, principalmente no que diz respeito à qualidade dos processos formativos de educadores do campo e seus desdobramentos na educação básica. Em uma leitura panorâmica dos resultados encontrados, é importante sinalizarmos que as populações do campo lutam historicamente contra todas as formas de racismo e violências institucionais, em defesa dos seus estilos de vida, da natureza e dos territórios. No contexto da pandemia, essas populações estão lutando, também, pelo direito à vida e à educação, em detrimento da forma como a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF) e a Política de Educação do Campo (Procampo) estão sendo gestadas durante a Pandemia Covid-19, no âmbito das instâncias federais.

## **Referências**

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

AMADO, L. H. E., RIBEIRO, A. M. M. Panorama e desafios dos povos indígenas no contexto de pandemia do covid-19 no Brasil. **Confluências-Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, Niterói, RJ, v. 22, n. 2, p. 335-360, ago/dez, 2020.

ANDRADE, F. M. R., NOGUEIRA, L. P. M., RODRIGUES, M. P. M. Tempo Comunidade - espaçotempo potencializador de experiências na formação de educadores do campo. In COSTA, A. D. (Org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019a, p. 154-163. Disponível em: <<https://doi.org/10.22533/at.ed.78019250115>>. Acesso em 24.08.2020.

ANDRADE, F. M. R., NOGUEIRA, L. P. M., NEVES, L. C., RODRIGUES, M. P. M. Educação do Campo em giro *decolonial*: a experiência do Tempo Comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Brasileira de Educação Do Campo**, n. 4, e7178, 2019b. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7178>>. Acesso em: 26.08.2020.

AQUINO, E. M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: Potenciais impactos e desafios no Brasil. **Cien Saude Colet** [periódico na internet] (2020/Abr). Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702423&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232020006702423&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26.08.2020.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 361-367.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 26.08.2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 26.08.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Coronavírus: Monitoramento das Instituições de ensino**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>. Acesso em: 26.08.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior: e-MEC**. Brasília, 2020b. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 24.08.2020.

CAIXETA, M. E. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educação em Revista**, Belo



Horizonte, v. 29, n. 01 p. 273-301, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a13v29n1.pdf>>. Acesso em: 26.08.2020.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267. CNE. Conselho nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília, 2020a. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26.08.2020.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**. Brasília, 2020b. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 26.08.2020.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância**. Brasília, 2020c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>>. Acesso em: 26.08.2020.

CORDEIRO, G. N. K., REIS, N. S., HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <[http://rbepold.inep.gov.br/index.php/em\\_aberto/article/view/2489](http://rbepold.inep.gov.br/index.php/em_aberto/article/view/2489)>. Acesso em: 26.08.2020.

DESHWAL, V. K. COVID 19: A Comparative Study of Asian, European, American continent. **International Journal of Scientific Research and Engineering Development**, v. 3, Issues 2, Mar- Apr, 2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Domicílios particulares permanentes, por existência de energia elétrica, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P13&uf=00>>. Acesso: 26.08.2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cadastro de Localidades Indígenas em 2019**. Brasília, 2019a. Disponível em: <<https://indigenas-ibgedgc.hub.arcgis.com/>>. Acesso em: 26.08.2020.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cadastro de Localidades Quilombolas em 2019**. Brasília, 2019b. Disponível em: <<https://quilombolas-ibgedgc.hub.arcgis.com/>>. Acesso em: 26.08.2020.

KASEKER, M. P., RIBEIRO, L. F. O audiovisual como arma de defesa indígena em tempos de Covid-19. **RIF**, v. 18, n. 40, p. 183-198, Janeiro/Junho, 2020.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

OTUL, A., EBENSO, B., LABONTE, R., YAYA, S. Tackling COVID-19: Can the African continent play the long game?. **J. Glob. Health**, v. 10, n.1, june 2020, doi: 10.7189/jogh.10.010339.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**. IBGE, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=resultados>>. Acesso em 26.08.2020.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Programa UFMG Meu lugar: auxílio material didático**. Chamada PRAE/FUMP, n. 06/2020, Inclusão digital de estudantes indígenas e quilombolas, 2020. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prae/wp-content/uploads/2020/07/CHAMADA-PRAE-06-2020-SERVICO-INTERNET-ESTUDANTES-INDIGENAS-QUILOMBOLAS-NOVO.pdf>>. Acesso em: 26.08.2020.

UNB. Universidade de Brasília. **Edital UnB/DDS Nº 002/2020, auxílios emergenciais de Apoio à Inclusão Digital**, 2020. Disponível em: <[http://www.dds.dac.unb.br/images/Editais/2020/Edital\\_Incluso\\_Digital.pdf](http://www.dds.dac.unb.br/images/Editais/2020/Edital_Incluso_Digital.pdf)>. Acesso em: 26.08.2020.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. **Chamada Interna PRAEC nº 3/2020 Plano de Apoio à Permanência Indígena e Quilombola**, 2020. Disponível em: [https://sites.unipampa.edu.br/praec/files/2020/08/chamada-interna-praec-n-3\\_2020.pdf](https://sites.unipampa.edu.br/praec/files/2020/08/chamada-interna-praec-n-3_2020.pdf). Acesso em: 24 ago. 2020.

WHO. World Health Organization. **Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Situation Report – 72**. Disponível em: <[https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200401-sitrep-72-covid-19.pdf?sfvrsn=3dd8971b\\_2](https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200401-sitrep-72-covid-19.pdf?sfvrsn=3dd8971b_2)>. Acesso em: 26.08.2020.



# NOTAS PARA PENSAR A CRISE, A SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maristela Barenco Corrêa de Mello<sup>1</sup>

## Introdução

Qual a educação que de fato necessitamos para atravessar este tempo e para podermos nos reinventar? Inspirado nesta interrogação, que atravessa o trabalho e continua ecoando ao final, o presente artigo, escrito em forma de notas, e em platôs, pretende pensar o cenário da pandemia, que se instaurou no mundo, a partir de março de 2020, pelo viés das reflexões filosófico-existenciais, apontando como eixo a importância dos processos de subjetivação - matéria-prima de nossos pensamentos, cuja lógica, para Deleuze, seria “o conjunto de crises que ele atravessa, assemelha-se mais a uma cadeia vulcânica do que a um sistema tranquilo e próximo ao equilíbrio” (DELEUZE, 1992, p. 106) -, sobretudo em tempos de crise planetária, trazendo para o debate a importância de uma Educação que contribua para este processo.

Para realizar tal reflexão, aborda as perspectivas do assombro, da crise, do sentido, da necessidade de interrupção, da produtividade e do tempo, em um diálogo com pensadores filosóficos, como Deleuze, Krenak, Pál Pélbart, Guattari, Rolnik, Foucault, Han, Larrosa e Negri, para apontar os desafios de uma educação, capaz de atravessar este tempo e contribuir com nossa reinvenção.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense - e-mail: maristelabarenco@gmail.com

## 1. Assombro

Fomos pegos de surpresa. A verdade é que não esperávamos viver um momento como este, de abrangência planetária. Viemos aprendendo, com a Modernidade, a não acreditar em narrativas apocalípticas, de fim de mundo, ainda que sejamos vidrados em filmes e séries que tratam destes temas. Aceitamos estes cenários em uma perspectiva de ficção científica e a partir de narrativas mítico-religiosas, sobretudo de cunho fundamentalista.

E muito repentinamente, um cenário assim se descortina para nós, com a iminência desta pandemia, experiência esta que desencadeia em cada um de nós, uma infinidade de janelas interpretativas – Afinal, estamos diante de uma conspiração geopolítica e/ou econômica? Estamos diante da invenção de uma política de controle mundial (de corpos, mentes e vidas)? Seria uma invenção midiática? Ou uma guerra bacteriológica? Seria um castigo divino? Bem, pode ser que, neste momento, potencialmente encontremos atravessamentos de todas as ordens. Mas aqui eu gostaria de pensar sobre a nossa lucidez diante desta crise, que implica na possibilidade de produção de processos de singularização, e na importância de uma Educação, que possa contribuir com este processo.

O fato é que, em um mundo multiverso, estamos sendo desafiados a pensar, *just in time*, nos fatos, nos impactos e nos sentidos de uma pandemia. Os fatos são imprescindíveis para as análises de conjuntura políticas. Os impactos são urgências que precisam ser minimizadas. Mas os sentidos, sobretudo eles, não se encontram à disposição, de forma material e prévia, prontos a serem aplicados. Os sentidos são entretecidos por bagagens culturais e educacionais – processos de subjetivação -, e são vitais para a reestruturação dos contextos.

Neste cenário de assombro, uma primeira questão importante é termos consciência de que estamos – todos – desbravando este momento. Não o imaginávamos. Não nos preparamos para ele. Estamos atravessando um momento histórico único, para o qual

não temos conceitos e aprendizados prévios. Eles ainda têm sido produzidos. E é neste momento que podemos compreender o sentido de imanência, de que falam alguns filósofos, sobretudo os menos metafísicos, enquanto uma realidade que é inerente ao momento. Ela não preexiste. O que se produz, seja em termos interpretativos, seja em termos prospectivos, são versões prováveis. Não sabemos como este momento se sucederá. É compreensível que não tenhamos ainda disponíveis as melhores estratégias para lidar melhor com ele. Ele é literalmente novo e nos desafia em todas as dimensões da existência, começando pela dimensão existencial vital: a preservação da própria vida e a daqueles que amamos.

Seguimos atravessados por muitas preocupações: pelos nossos familiares e amigos, pela situação econômica, pelo sentido espiritual, pela dimensão política, pelas questões sociais, por nossos trabalhos, empregos e projetos, pelo nosso futuro.

O fato é que fomos literalmente parados. E estamos tendo que regressar a lugares que não mais frequentávamos com muita intensidade: para as nossas casas que, na contemporaneidade, tornaram-se lugares de passagem ou lugar dormitório; para as nossas relações, algumas críticas, outras invisíveis – quase todas que sobrevivem graças a uma dinâmica do tempo, que nos separa mais do que nos une no cotidiano. E, para o lugar mais desafiante de todos: dentro de nós mesmos.

Voltar à casa e estar em situação de isolamento tornou-se condição de preservação da própria vida e de colocar em questão o mundo, simultaneamente. Quando chegamos nesta casa, podemos encontrar a desestruturação e o tédio. Interessante é que, parafraseando a jornalista Eliane Brum, do Jornal El País, antes estávamos exaustos e correndo e dopados. E agora, que fomos forçados a parar, a exaustão pode ser maior, já que tanto o trabalho e a escola invadiram o mundo de nossas vidas. Imersos nestes desafios, precisamos repensar as formas de viver, conviver, de trabalhar, de estudar.

## **2. Crise e Sentido**

Este tempo engendra um medo, que se revela nas frestas de nossas ansiedades: a de que nós e aqueles a quem amamos possamos sucumbir e adoecer neste momento. A iminência da morte, enquanto possibilidade, aflige-nos. E se passamos a vida tentando não pensar nisso, esta crise fala hegemonicamente sobre isso todo o tempo. Não temos controle sobre nada. Como expressão de nossa pulsão de vida, este medo é presumível. Mas medo e pânico são portais perigosos. Tão perigosos que, nas sendas deles, há formas de viver que são piores do que morrer.

Há algo, no entanto, neste cenário, que pode ser regenerador: um acrisolamento existencial e cultural, espiritual, um parto de lucidez. E a possibilidade de experimentarmos isso. Sim, se vamos todos morrer um dia, se alguns de nós iremos morrer por outras causas, até mesmo no seio da pandemia, o diferencial deste tempo não pode ser a mera preservação e conservação de nossa vida. Talvez a questão seja: se a morte é nosso destino certo e comum, o que podemos fazer, neste tempo, para agregar sentido ao nosso viver? Como viver de forma lúcida em tempos de crise e medo? De que é feito o repertório pessoal e coletivo, o qual somos portadores em tempos de travessia? Se não os temos disponíveis, ainda que tenhamos urgência em tê-los, qual o papel da Educação nos processos de Subjetividade, ou, mais especificamente, nos processos de produção de singularidade?

## **3. A mágica de suspender o céu**

Gostaria de chamar aqui, em primeira instância, Ailton Krenak, para repetir aquilo que ele fala em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, da Companhia das Letras. E não deixa de ser uma ironia a possibilidade de sermos, agora, “animados”, por uma tradição originária que foi devastada por um vírus, que usava também uma coroa, tão mais devastador do que este, e que na descrição dele, “largava um rastro de morte por onde passava” (KRENAK, 2019, p.

71). Aquele sujeito, europeu, “não sabia que era uma peste ambulante, uma guerra bacteriológica em movimento, um fim de mundo; tampouco o sabiam as vítimas que eram contaminadas. Para os povos que receberam aquela visita e morreram, o fim do mundo foi no século XVI”, como nos diz Krenak.

Guardião desta sabedoria ancestral, Krenak nos conta que a estratégia de seu povo para enfrentar o pesadelo desta epidemia era “cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu” (quando este baixava), e respirar (KRENAK, 2019, p. 32). “Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte”, diz Krenak, “não o horizonte prospectivo, mas um existencial” (KRENAK, 2019, p. 32). Continua ele, “é enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir” (KRENAK, 2019, p. 32).

Nossa tarefa de ampliar o nosso horizonte existencial, como postula Krenak, certamente será bem mais desafiante do que a dos povos originários, porque nossa humanidade vem sendo forjada em lógicas de arrogância e na arte de promover morte, seja proliferando a indústria da guerra e, mais ultimamente, lacrando as fronteiras entre os países e propagando uma xenofobia nunca vista.

Estamos perplexos, porque nós - humanidade científica e tecnológica, com capacidade de sagas intergalácticas - estamos sendo desafiados por um agente patógeno invisível, que nos ataca na calada da noite, em uma política de desconstrução de todos os nossos empreendimentos: este vírus ignora as barreiras nacionais, propaga-se numa espécie de salto quântico, grita, silenciosamente, que somos uma só humanidade, e já deixa claro que se não superarmos nossas guerras ideológicas, iremos sucumbir coletivamente. É um vírus atrevido: domina o mundo, ignorando as leis, os poderes e regras. Não reconhece presidentes, nem leis, nem poderes e nem congressos – todos, incompetentes para evitar uma pandemia, se não se unirem à potência e à atividade hercúlea das comunidades científicas que, no Brasil, vem sendo devastadas, por ignorância política.



Pensando de uma forma amorosa, em uma perspectiva de biologia do conhecimento, este vírus parece querer nos salvar mais do que nos matar. De um lado, ele utiliza os mesmos valores de nossa cultura em sua política de propagação: propagar-se de forma maléfica em rede, destruir ecossistemas e outras espécies de vida, diminuir as condições respiratórias do planeta, trocar relações físicas por virtuais, e atingir sobremaneira os idosos - estes a quem a sociedade tem aprendido a excluir, de todas as formas, nos últimos tempos. Nesse sentido, olhando a fundo, veremos que é um vírus bem cooperativo, que por um lado, se comporta na mesma dinâmica que nós, e por outro lado, traz-nos a possibilidade de reorganizarmos todas as casas humanas: a alma, o corpo, a casa, a nação e o planeta. E por isso, ao nível da subjetividade, é preciso travar um diálogo com ele, mais do que travar uma guerra.

#### **4. Interromper para reinventar**

Nos últimos tempos, como educadora, venho percebendo que o ambiente temporal da vida não nos permite aprender. Estamos sempre correndo, estressados, adoecidos, divididos, sobrecarregados. Um dia, lendo uma entrevista do filósofo húngaro, Peter Pál Pélbart, professor da PUC SP, sobre as conexões saturadas deste tempo, que ele chama de um fenômeno de “turbocapitalismo”, fui capturada por sua pergunta: como podemos *produzir outras redes no meio desses influxos todos e inventar dispositivos de interrupção?* Desde então esta pergunta me acompanha em minhas leituras e estudos diários. Como seria possível inventar, na educação, dispositivos de interrupção deste turbocapitalismo? Pergunto isso aos meus alunos todo semestre. Fico imaginando quais seriam estas formas.

Ao que sugere, o coronavírus está nos ensinando isso, por bem ou por mal. Ele é um dispositivo de interrupção deste modo de vida. Até mesmo o dinheiro e o consumo ficam em um segundo plano: consumir para que, se nem sabemos se estaremos vivos? Ele possibilita o que Guattari e Rolnik postulavam na década de 80, em

seu livro *Micropolítica: cartografias do desejo*, da Editora Vozes: a importância de nos reapropriarmos das *dimensões essenciais da existência, como a morte, a dor, a solidão, o silêncio, a relação com o cosmos, com o tempo*, dimensões estas que foram desapropriadas em nós pelos processos de subjetivação do capital (1986, p. 43). Acostumamo-nos a combater a lógica do capital, sem compreender o que esta lógica promove em nós, organicamente. Daí talvez a imensa importância de uma Educação que pudesse resgatar estas dimensões essenciais da existência, a partir de onde temos sido produzidos como seres vazios, famintos e dependentes.

Na perspectiva de Guattari e Rolnik, talvez esta seja a oportunidade de forjarmos uma política de um cuidado de si, inspirada no Filósofo Michel Foucault, que nada tem a ver com a preocupação por si, mas cujo sentido seria uma *medicina do corpo e terapêutica da alma* (FOUCAULT, 2009, p. 60), um estado de saúde que supõe um desenvolvimento filosófico e uma associação entre as atividades formativas e curativas. Sim, a proteção coletiva é fator fundamental para atravessarmos este tempo. Mas a preocupação em demasia com a sua própria vida, com a sua preservação, o cuidado apenas com os seus, a busca louca pelos insumos apenas para si não favorece a experiência mágica de suspender o céu, como nos disse Krenak. Ela é da ordem do medo, do desespero, do individualismo e da falta de fé. Só se suspende o céu se somos capazes de nos amar coletivamente.

Como refundar a vida em tempos de crise? Como traçar linhas de criação e liberdade para fora deste cenário ameaçador e confinador de vida e alma?

## **5. Que Projeto de Educação precisamos?**

É sobre este cenário que gostaria de pensar os processos da Educação. E insistir. E falar de uma certa decepção com a Educação. Eu gostaria de não ser pessimista, mas preciso dizer que o momento não irá passar como pensamos, como sonhamos, como ansiamos, como gostaríamos. Não irá passar por estes tempos, ao

menos por esse ano. E talvez ainda não tenha nos revelado a sua face mais desafiante. Uma vacina não é mágica. Leva algum tempo. A economia está afundada. O desmonte neoliberalista do trabalho, enquanto categoria formal, empurrando os trabalhadores para a informalidade, em massa, retorna em forma de demanda por trabalho, demanda por renda, demanda por alimento. A saúde pública, historicamente maltratada, sucateada, roubada retorna em forma de falência, em um contexto em que nem a saúde pública dos países ricos consegue dar conta nesta pandemia... As lições são muitas a serem aprendidas... governos corruptos, assim como maus gestores em saúde, sofrem o impacto de suas ações, e causam um impacto inimaginável na população. E vale lembrar que a omissão também gera caos.

Neste cenário, a Educação. Porque precisamos, mais do que nunca, focarmos em prioridades, nas competências que são e serão imprescindíveis neste momento de transição. E é tempo de luto e também de resiliência. É tempo de expandir a consciência e não tanto o currículo. Temos um trabalho duro a aprender. Precisamos aprender a mudar o padrão, a nos regenerar, a pensar em formas de vida mais includentes, a pensarmos em formas de driblar o caos econômico... com solidariedade. Precisamos aprender a nos reconectarmos conosco, com a Terra, com todas as formas de vida. Precisamos tantas coisas, mas, sobretudo uma: ao nível pessoal, chegou a hora distinguirmos sobre aquilo que realmente nos importa e dá sentido à nossa vida. E ao nível coletivo, o mesmo: escolhermos formas de vida que importam positivamente e impactam positivamente em todas as formas de vida. Este é o grito da Mãe Terra, este “sujeito” escarnecido que não temos ouvido e que, por acaso, nas tradições originárias, equivale à nossa Mãe.

E não conseguiremos avançar se mantivermos os mesmos padrões. E para mudar, precisamos de ambiente propício, de possibilidade de diálogo, de encontro entre a vida e o conhecimento, precisamos de interlocutores críticos, precisamos de educadores lúcidos, precisamos começar já, precisamos sim de aprender a inventar dispositivos de interrupção, de um certo

silêncio... de um ritmo que nos seja propício. E parece que estas matérias não têm a ver com os projetos da Educação e da Escola. Ao menos de uma Educação hegemônica.

Não obstante, grande parte do cenário educacional permanece medíocre. Continua pensando em grade curricular, em ano letivo, em mensalidades, em produtividade. Sim, sobretudo a educação privada. Mas não somente. O paradigma da produtividade está entranhado em nossas mentes. O filósofo coreano Han (2017), diz que o desejo de maximizar uma produção já habita o inconsciente social de todos nós. Quem remunera alguém, seja a escola, o governo, o empregador, o pai de aluno, tem em mente um mecanismo de controle do tempo da produção do outro. Vale também para quem orienta e chefia o outro. E isso está tão introjetado, que, na chamada sociedade do desempenho, a submissão é interna e voluntária, ou seja: nós mesmos nos chamamos o tempo todo à produtividade exaustiva e quase adoecemos se não estamos conseguindo produzir como antes, produzir como esperávamos, até porque a jornada domiciliar envolve outros afazeres, e ademais, precisamos processar o que está acontecendo. Repito: precisamos processar o que está acontecendo. E é nítido que, neste processo de isolamento social, a que nos vimos impelidos, se esta lógica não for enfrentada e repensada, estaremos apenas transferindo, para o interior de nossas moradas (que deveriam ser espaços de vida sagrados e regenerativos), o ritmo doentio que, em larga escala social, já nos adoecia.

Atravessamos um contexto que nos exige outra forma de ser escola, outra forma de ensinar-aprender e outros parâmetros curriculares. Precisamos ser consequentes com o momento e olharmos para aquilo que de fato importa. Andamos exaustos e cansados de uma educação que não compreende que é ela que está a serviço da Vida e não vice-versa. Se a vida sucumbe e fica ameaçada, de que vale uma educação formal? Qual a educação que de fato necessitamos para atravessar este tempo e para podermos nos reinventar? Se dizíamos já, antes da pandemia, que grande parte de nossos jovens está com depressão e ansiedade, e se agora mantivermos o compromisso com uma perspectiva produtivista da

educação, da sociedade do desempenho, que só pensa em velocidade, resultados, curriculum lattes e futuro - sendo que tais competências só fazem servir ao capital -, fico a pensar que este tempo não nos ajudou – a nós, educadores – a nos confrontarmos e a pensarmos a partir de outras lógicas, a partir de uma reformulação íntima. E se assim o for, estaremos deixando um legado tão pobre para as futuras gerações, mais perigosa do que a própria pandemia.

Precisamos, ao institucionalizarmos o ensino remoto, termos a consciência crítica do que significa o trabalho virtual na vida de um trabalhador e de um estudante pobre, tecnologia que apaga os limites entre o trabalho e o mundo, entre vida pessoa e vida social. Segundo Pál Pelbart (2015), diante de um computador, não conseguimos mais distinguir se estamos trabalhando, socializando ou entretendo. Para Han (2017), o excesso de estímulos, informações e impulsos deste tempo vêm modificando, fragmentando e destruindo a estrutura e a economia da atenção. Daí o cansaço e o esgotamento. Imersos neste cenário, assujeitamos-nos absolutamente a um tipo de engrenagem produtora de sentidos hegemônicos, passíveis apenas de reprodução. Não nos sentimos capazes de interromper esse processo mais do que saturado, porque carregamos, dentro de nós, tal qual como todos, o ideário da maximização da produção.

Como educadores, somos desafiados a pensar e perguntar qual, de fato, é a educação que necessitamos para atravessarmos, de forma lúcida, este tempo, e para podermos, posteriormente, nos reinventar. E resistirmos ao máximo aos processos continuístas, já que o que temos conseguido, com sucesso, é fabricar pessoas para darem continuidade à lógica do mercado.

### **Considerações finais**

Sem pretender nada responder, penso que precisamos mais do que nunca de uma educação reflexiva, como experiência, como nos diz Larrosa:

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Qual será a educação que de fato necessitamos para atravessar este tempo e para podermos nos reinventar? Educação que comece em nós, educadores e que inclua os educandos – vale dizer! Uma Educação a partir de nós e não Educação para o outro.

Por ora, fico com um pequeno texto do filósofo italiano, Toni Negri, de seu escrito *Exílio*, quando fala de sua prisão política. Ele diz: “(...) Se se pode tirar um ensinamento dessa situação é que quase sempre existe inovação (e por que não felicidade?) também no negativo, uma heteronomia de finalidade, uma desmesura absoluta de acontecimentos” (2001, p. 11). Talvez tenha chegado o momento de não mais aguardarmos um mundo novo, mas de tornarmos-nos estas pessoas, conscientes, capazes de sustentar uma heteronomia de finalidade, que se renovam para a experiência coletiva da vida seja possível e mais incluyente. Isso não se faz sem uma política coletiva de cuidado de si, sem um processo de produção de singularidade, sem compreender que a importância da Subjetividade e sem uma Educação comprometida com a Vida. Estaremos preparados?

## Referências

- BRUM, Eliane. **Exaustos-e-correndo-e-dopados**. Coluna de El País. Seção Brasil. Em 04 de julho de 2016. Disponível em: [http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464\\_246482.html](http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html).
- DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. 4. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2004b. Coleção Trans.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos Outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Obras de Michel Foucault).

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**. Cartografias do Desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. 1ª. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

NEGRI, Toni. **Exílio**. Seguido de Valor e Afeto. Tradução Renata Cordeiro. São Paulo: Editora Iluminuras, 2001.

PELBART, Peter Pál. **Tudo é feito para a conexão absoluta, a mais saturada possível**. Entrevista à Revista Continente. Em 29 de novembro de 2015. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/secoes/arquivo/-tudo-e-feito-para-conexao-absoluta--a-mais-saturada-possivel->

## **EIXO III**

### **Educação Além dos Muros**





# AÇÃO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO COM GESTORES ESCOLARES EM TEMPOS DE COVID-19

Tarcísio Mendel Almeida<sup>1</sup>  
Arildo dos Santos Amaral<sup>2</sup>  
Erilza Faria Ribeiro<sup>3</sup>

## Introdução

Considerando as implicações da pandemia de COVID-19 no fluxo dos Calendários Escolares do ano letivo vigente, traçamos no presente trabalho algumas considerações sobre uma experiência de ação extramuros da universidade junto a gestores escolares. Nesse sentido, nosso objetivo versa trazer à tona algumas contradições do cotidiano escolar no tocante à inclusão de crianças e adolescentes com deficiências e outras vulnerabilidades, face à situação pandêmica que nos atravessa.

Nossa intenção é colocar em expansão o debate sobre a produção cultural da acentuação das desigualdades educacionais, sobretudo, neste período de suspensão das atividades pedagógicas presenciais. Cabe destacar que essa discussão torna-se tarefa intrínseca à composição de forças que emanam no território escolar, manifestando-se pelas possibilidades de criação e resistência frente a uma cultura em que a naturalização das desigualdades educacionais coroa o paradigma econômico neoliberal.

Pois bem, como pensar em práticas pedagógicas insurgentes e a emergência da virtualidade em tempos excepcionais como esse de pandemia? Seria o momento atual um convite a pensarmos

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), [tarcisiomendel@id.uff.br](mailto:tarcisiomendel@id.uff.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense e Secretaria Municipal de Educação de Rio das Ostras (UFF/SEMEDE), [arildoamaral@id.uff.br](mailto:arildoamaral@id.uff.br).

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), [erilzafaria@gmail.com](mailto:erilzafaria@gmail.com).

formas outras de (re)invenção e ressignificação do sentido que as escolas (AMARAL, RODRIGUES & CALLAI, 2020) e as feitura pedagógicas ocupam em nossa formação? Desse modo, o devir-escola em tempos de pandemia é uma afirmação “micropolítica” (GUATTARI & ROLNIK, 1986), que nos convoca a refletir o papel social da escola e do ensino a partir de um Projeto Político Pedagógico diverso, capaz de pensar a educação em suas multidimensionalidades: ética, estética e política.

O momento atual apresenta-se nas forças que duelam, possibilidades de criar o novo, de sair da condição de silenciamento pedagógico tecnicista, para dar voz à didática, ao currículo, a um Projeto Político Pedagógico outro construído com os estudantes e, conseqüentemente, com toda comunidade escolar.

Talvez, em tal perspectiva, Paulo Freire (1996) em a *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, acene uma pista ao dizer que é urgente, necessário e possível mudar a ordem das coisas.

Com efeito, concebemos nas micropolíticas dos encontros remotos com os gestores e docentes da Rede Municipal de Ensino de Santo Antônio de Pádua/RJ, uma das possibilidades insurgentes de tensionamento de algumas questões que atravessam o campo educacional e a formação em serviço, pois é na prática escolar que as insurgências se revelam, o cotidiano escolar reverbera as potências dos gestores, docentes, estudantes e dos coletivos.

A pandemia de COVID-19 se instaurou no mundo, no nosso país e em cada comunidade específica como situação de urgência e emergência. Apesar do reconhecimento de expansão do vírus, sua tomada foi um tanto surpreendente e repentina. Desse modo, também o contexto escolar não estava organizado para pensar em outros modos e formatos de sua prática que poderiam exercer diante das exigências sanitárias de distanciamento social, considerando ainda todas as vulnerabilidades que já enfrenta.

Com a possibilidade de adentrar as escolas a partir de reuniões realizadas on-line, com a ação de extensão da universidade e oferecendo suporte e formação em serviço, criou-se um espaço de encontro para acolhimento, escuta e produção de práticas.

No vídeo “Volta às Aulas e COVID-19: Perspectivas e Possibilidades” (FIOCRUZ, 2020), a pedagoga Andreia de Jesus reflete que devemos pensar em dois tempos, o presente e o futuro, sempre no sentido e propósito de que a escola seja justa e acolhedora para todas as crianças. O presente como diante da situação atual da pandemia com as possibilidades da prática que são locais e específicas de cada região, de cada comunidade, de cada escola. E o futuro com as projeções para o retorno às aulas no espaço físico da sala de aula, ensaiando as novas possibilidades que se darão, já tão chamadas de “novo normal”.

### **Uma pontuação sobre o “novo normal”**

Essa ideia de novo normal é discutível, pois compreendemos, de um modo geral, como Canguilhem em “O Normal e o Patológico” (2009), que normal é ser capaz de criar meios de adaptação à vida e à realidade. Tomando por esse ponto de vista, podemos considerar que movimentos normativos têm sido experimentados em grande diversidade neste período de quarentena. São adaptações e articulações criadas para acesso ao ensino e ao contato social, à formação de coletivos e instituição de espaços para pensar novas estratégias por meio de encontros virtuais. Num desenho de novas formas de convívio e de uso dos espaços e dos recursos, tudo o que se alargou em possibilidades a partir da pandemia não pode ser apagado, mas tornar-se parte do presente, de uma realidade pós-pandemia. O termo novo normal tem sido tão difundido, porque implica novas configurações ou readaptações, já que de fato, não se pode passar por uma experiência impactante como essa, tanto no sentido da saúde quanto pessoal, cultural, educacional e politicamente, e permitir que tudo retorne ao formato anterior.

Promover encontros entre gestores, compondo coletivos e realizar intervenções interdisciplinares neste contexto de quarentena e isolamento social, como relatamos aqui, é uma proposta de artesanania das práticas no serviço, além da oferta de

acolhimento e apoio das inseguranças características desse momento de crise em que há uma (re)invenção de ferramentas, posturas e práticas na comunidade escolar como um todo.

### **Cartografia como Perspectiva Metodológica**

Como estratégia de aproximação com o campo na pesquisa de Almeida e Rodrigues (2020), foram propostos encontros no formato de oficinas com gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua/RJ, no período de novembro de 2019 a novembro de 2020, com abordagem de temas para construção de escolas inclusivas. Inspirados no material de formação docente intitulado “Educar na Diversidade” em Duk (2006), elaborado numa construção conjunta dos Ministérios da Educação do Brasil, Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, através da Assessoria Técnica da UNESCO para América Latina e Caribe, adaptamos o conteúdo à pesquisa que está sendo desenvolvida.

A primeira oficina ocorreu em 2019, e devido ao isolamento social, entendemos que era o momento para retornar com nossos encontros em abril de 2020, via *Google Meet*, uma plataforma online, de fácil acesso e utilização. Essa ferramenta utilizada é um recurso digital gratuito, acessível e utilizado por meio de celulares, computadores, *notebooks* e *tablets*, possibilitando que um número de pessoas acesse o link criado simultaneamente e participe da reunião podendo se ver e se ouvir, além de pontuar anotações no chat. Além do pesquisador e orientadora, as oficinas com os gestores escolares também contam com a presença de pedagogo e psicólogas, mestrandas atuais e egressas do Programa de Pós-Graduação em Ensino/UFF.

Neste exercício lançamos mão da cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 2004) como viés metodológico para o mapeamento das discussões territorializadas nas escolas, possibilitando assim, movimentos instituintes ao fazer pedagógico. Como linhas de fuga às práticas homogêneas de categorização, buscamos com os gestores e

docentes (re)inventar em tempos de pandemia as escolas do município em questão, buscando outras temporalidades, outros possíveis.

Pensar o espaço pedagógico pela cartografia nos possibilita vias possíveis de resistência e transgressão. Como nos convida Amaral, Rodrigues e Callai (2020) “cartografar é traçar linhas e bailar por entre o território pesquisado. A cartografia aposta nas tramas da vida, nas linhas de fuga que anunciam a existência de singularidade e protagonismo frente à luta pela educação e pela vida” (AMARAL; RODRIGUES; CALLAI, 2020, p. 76).

No universo filosófico da cartografia não há um traçado predeterminado, ela se adapta aos desvios e desmoronamentos do terreno (AMARAL, 2019). A partir das pistas que surgem quando se habita um território é que se definem os rumos de uma pesquisa-intervenção. Neste sentido, “cartografar é também intervir” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.17). O cartógrafo deve permanecer atento aos acontecimentos no território onde está habitando e não ter metas pré-determinadas, pois “são nos acontecimentos singulares que residem toda a riqueza do aprendizado a ser produzido” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.148).

A questão imbuída aqui a partir dos nossos encontros quinzenais remotos via Plataforma *Google Meet* com gestores e docentes dessa Rede Municipal de Ensino, talvez seja a mesma desvelada por Skliar (2006), o que a escola tem tentado fazer é “discutir sobre a questão do outro, ou bem o que lhe preocupa é a sua obsessão pelo outro” (SKLIAR, 2006, p. 51). A escola não se percebe nas diferenças, considera os diferentes e não as diferenças. E, essa “[...] origem do pensar, a profunda rachadura do Eu que só o leva a pensar pensando sua própria paixão” (DELEUZE, 1988, p. 420).

Na busca de (re)inventar um espaço outro pedagógico, nos deparamos com Jorge Larrosa (2003) e com Carlos Skliar (2011). Esses autores falam sobre o encontro entre que se estabelece nas conversas, que não se qualifica por força de um discurso ou debate (LARROSA, 2003). Encontro entre conversas: com professores, pesquisadores, com toda comunidade escolar. A conversa é uma “relação de alteridade” (LARROSA, 2002). Conversa não se faz, se

entra, sem saber aonde vamos chegar. “[...] É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente” (SKLIAR, 2011 p.27).

Uma conversa está cheia de diferenças, “pode-se ir aonde não havia previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...” (LARROSA, 2003 p. 212).

Conversar é demasiadamente humano, é sempre um convite. Assim nos diz Skliar (2011):

Palavra hospedada em outras palavras, como “amorosidade”, “amizade”, “hospitalidade”. Pode, em sua pronúncia, assumir a forma do acariciar, deslizar, acompanhar, capacitar, ajudar, educar. Mas também desolar, exilar, confundir, alterar, incidir. Às vezes, produz um imediato cansaço. Por si mesma se desprende, se desorienta e obriga um sujeito a estar com outro sujeito em meio a um código formal, para que ambos confirmem que não se sabe o que dizer ou que não há nada para se dizer. Começa com outro, não se sabe quando. Nem onde. Nem quem é o outro. Termina no interior de si mesmo, não se sabe por quê. Nem o que fazer. É um convite, não para explicar nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente em sua escarpada geografia. Como o errar e como o amar, conversar é humano (SKLIAR, 2011, p. 27).

Estamos habituados a pensar a conversa como algo equilibrado, mas há rotas, impossibilidades, dúvidas, tempos desiguais, lados, respostas, talvez (AMARAL, 2019). Nesse sentido, “[...] é preciso dizer, a conversa aparece em outra plenitude, em uma plenitude descarnada e árida [...]” (SKLIAR, 2011, p. 29).

## **Resultados e Discussão**

Colocar-se como presença próxima no encontro com o outro (RIBEIRO, 2018) é muito importante no sentido de que mais de que uma postura presente, esta é uma forma de buscar sempre ampliar a escuta e compreender as singularidades, sem estabelecer qualquer julgamento ou interpretação prévia ao que se dá no ato do encontro. Com essa abertura é que se propôs essa intervenção

interdisciplinar na pandemia de COVID-19, como forma de oferecer apoio e ser patamar para a partir do acolhimento de tensões, pensar juntos novos meios e estratégias outras para a educação num período caótico como o que se instaurou.

Em 30/07/2020 demos continuidade à nossa oficina com gestores das escolas municipais de Santo Antônio de Pádua/RJ com o objetivo de diálogos possíveis a respeito de um dispositivo que é pensar um Projeto Educacional para a Diversidade frente às demandas desse novo tempo, apoiados em Duk (2006). Nos colocamos no lugar da escuta para entender as experiências compartilhadas pelas gestoras no decorrer da pandemia, as principais dificuldades e oportunidades em ser escola. Cada ato e cada gesto que se manifestou, incutiu em intervenções e discussões em prol de uma construção possível para que as escolas transcendam os muros de forma potente, transformadora e emancipatória.

A oficina foi se aquecendo à medida que cada gestora comentava sobre a sua realidade, uma delas disse

a escola era fixada num tempo remoto, que nunca se alterou, precisamos nos reinventar porque para o aluno, a escola é um lugar chato, monótono, com regras. Os alunos ficam sentados em filas indianas, não podem mexer no celular, as conversas são controladas e com a pandemia nossas práticas precisam ser mais atrativas, inovadoras, não tem como ser a mesma escola!  
(Fala da gestora A)

Percebemos com esse relato as inquietações dos alunos no ensino presencial frente à uma norma instituída, pois são as reclamações que chegam à coordenação pedagógica quando um aluno não quer realizar as atividades impostas pelos professores diante do cumprimento do currículo. Contudo, o cuidado e a sensibilidade devem ser praticados nesse momento de pandemia, uma vez que há alunos em situações distintas, alguns estão ausentes da escola há cinco meses, pois não podem participar das aulas virtuais por residir em zona rural, por não terem acesso à internet, recursos digitais ou os alunos ditos deficientes e com



outras vulnerabilidades que requerem uma atenção especial para sua aprendizagem.

Mas com o retorno das aulas que estão sendo planejadas, alguns não estarão presentes por participar do grupo de risco ou outras inviabilidades, diante disso, quais ausências estão sendo produzidas? Como a escola está intervindo nesses casos? O que fazer para que esses alunos estejam presentes para os demais? Esses questionamentos nos levam a refletir sobre a (in)exclusão, que segundo Veiga-Neto & Lopes (2011, p. 130-131)

foi a expressão criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado...aponta para o fato de que as atuais formas de inclusão e de exclusão caracterizam um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 130-131).

A gestora de uma creche escola compartilhou:

assisti a uma *live* de uma pesquisadora que pertence ao movimento Todos pela Educação, que o retorno das aulas será no modelo híbrido, que as aulas jamais retornarão ao modelo que vivenciamos e essa fala me chamou atenção, achei interessante pois esse será o novo normal (Fala da gestora B).

Nos instiga os discursos acerca desse modelo que pretende instalar nas escolas, aulas no modelo híbrido, e o questionamento que fazemos enquanto pesquisadores é a serviço de quem a escola está direcionando o planejamento de um retorno? A que modelo estamos servindo? As falas de uma produção excessiva de conteúdos comumente disponíveis por meio de *lives* nas redes sociais têm trazido à tona o termo “o novo normal”, por conseguinte, armadilhas de exclusão caminham ao encontro desse termo que se coloca sob uma ótica neoliberal. Nessa perspectiva, vale ressaltar a atenção às desigualdades educacionais para que, de fato, a educação seja para todos.

Indagamos sobre as expectativas em relação a um possível retorno, como elas visualizam esse cenário em suas escolas, as falas foram as seguintes:

eu acho que a pandemia está dando um pontapé pra gente mudar, por que não tem uma plataforma de apoio? Por que não temos um outro local que o aluno possa recorrer para assistir aulas, com outro professor por vídeo aulas? Penso que pode ter algo à disposição do aluno... as crianças sabem utilizar a internet melhor que a gente, e tudo eles recorrem a internet e a sala de aula se tornou um ambiente chato, ultrapassado, está na hora de ter essa mudança, já passou da hora, acho que vai ser bom pra gente! (Fala da gestora A).

Em contrapartida, o cenário de uma creche escola requer uma rede de apoio familiar para que os alunos consigam desempenhar as atividades, assim como, uma mudança de pensamento a respeito das contribuições da creche para o desenvolvimento dos alunos:

Vejo uma dificuldade da educação infantil, pois os mesmos precisam do apoio e colaboração dos pais para o acesso às aulas online, precisamos contar com a disponibilidade dos pais em realizar as atividades com seus filhos, compartilhar as atividades em seu smartphone, por exemplo” (Fala da gestora C).

Nesse íterim fica evidente que as gestoras estão focadas no desenvolvimento do aluno, na forma como as aulas irão se conectar aos alunos, nas contribuições que a pandemia pode proporcionar para que as aulas caminhem ao encontro das tecnologias. Ouvir essas falas nos provoca a pensar em uma nova escola, que rompe com as chamadas, diários físicos, conteúdos, provas e notas, em consequência de um tempo que dissemina as tecnologias para expandir o tempo-espço da aprendizagem, encarcerando-nos em casa para conter a contaminação pandêmica. Mas também nos dá a dimensão da não consideração contextual e histórica desses pais, nem sempre disponíveis, responsáveis às vezes também por idosos e outros trabalhos, bem como suas vulnerabilidades em relação a não entender a forma de acompanhar as atividades dos filhos.

O gestor de uma escola evidenciou que está afastado, pois testou positivo para COVID-19 e mesmo assim não perdeu o

contato com a escola, “o telefone não pára”, pais ligando, contato com professores e equipes, afirmou

recebo ligações de pais para tirar dúvidas e parte deles falam desse novo normal e já tive muitas mães que sinalizaram que mesmo que as aulas retornem ao presencial não têm coragem de levar meu filho para a escola. As mudanças acontecerão, isso é inevitável, mas iremos enfrentar muita resistência (Fala do gestor E).

A gestora A pediu para fazer uma observação que para ela é um ponto de atenção

nós enquanto educadores precisamos nos policiar, porque se não amanhã ou depois descobrem a vacina, a gente volta para a escola, e se não tomarmos um certo cuidado acomodamos e tudo fica como antes. Precisamos estar prontos para os imprevistos, pois é muito mais fácil se acomodar que correr atrás do novo e evoluir, não tem como ser como antes (Fala da gestora A).

É notório que a pandemia trouxe aprendizagens significativas diante das leituras de mundo que se tornou imperativo nesse tempo, aprendeu-se sobre os cuidados sanitários, o cuidado e o zelo com o outro, a reconexão com a casa e suas famílias, a inauguração da casa do professor ao olhar do aluno, o protagonismo dos professores na utilização de recursos virtuais para que as aulas aconteçam, o conhecimento de química, biologia, literatura, entre outras. Faz-se necessário pensar e planejar o retorno às aulas acionando coletivos numa co-responsabilização de estratégias possíveis da comunidade escolar, como por exemplo, estrutura para atender os alunos ditos deficientes e outras vulnerabilidades e como ressignificar e dar um lugar para isso em um possível retorno. Como vamos voltar e para quem retornar às aulas?

Avançamos em nossa proposta discutindo sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP, pois entendemos que o mesmo precisa se adequar ao cotidiano, uma vez se movimenta e está em constante construção. Disparamos a seguinte reflexão: quais dispositivos de mudança são necessários para o PPP da sua escola com o advento da pandemia?

Os gestores reuniram-se em duplas e compartilharam os seguintes aspectos e pontos de vista necessários à implementação do PPP e o planejamento de um retorno, sendo:

- uso da internet como apoio e uma plataforma para que o aluno possa acessar de casa em outras fontes de pesquisa;

- e para os alunos com deficiência ou outras vulnerabilidades, outras atividades interativas que sejam realizadas em casa e aproxime os pais;

- formação continuada priorizando o uso das tecnologias para os professores gravar as aulas;

- incorporar recursos tecnológicos, pois se as aulas estão acontecendo de forma remota é graças ao professor que disponibilizou o seu celular particular para se comunicar via *WhatsApp* com sua turma para passar os conteúdos da aula. Aqui na rede, a infraestrutura tecnológica é para o setor administrativo da escola;

- acessibilidade de materiais tecnológicos para os alunos da sala de recurso, pois o que tem nesse ambiente é o que a professora desenvolveu, não há internet na sala de recurso. É algo que precisa mudar para a escola deixar de ser chata e seja interessante para o aluno;

- mentalidade do professor, serão mais criativos e levarão mais ideias para implementar no seu dia a dia na sala de aula;

- protocolos de saúde, que serão constantes nas escolas, algo que será mais debatido, não se pode ignorar esses cuidados que farão parte da nossa cultura;

- profissionais de apoio com cuidados adicionais; máscaras e outros aparatos, assim como estruturas com pias, torneiras, sabão e/ou álcool em gel dispostas em vários locais da escola e sala de aula;

Imbuídos em perspectivas de um novo formato de escola e ensino, a gestora F falou

acreditamos que o professor será mais valorizado, os pais terão um outro olhar da escola, por entender e acompanhar o processo de aprendizagem dos seus

filhos. E enquanto professor precisamos continuar estudando, para aprender ainda mais, então nós vamos nos valorizar mais também (Fala da gestora F).

Esse relato remete à precarização do trabalho do professor, uma classe trabalhadora de suma importância para o desenvolvimento de crianças na escola, bem como adultos em busca de outras formações, que recebem salários defasados, submetem-se a uma infraestrutura da escola insuficiente ao cotidiano que habitamos, entre outras realidades. Como também, a visão distorcida que alguns pais têm da escola, que criticavam certas intervenções do professor e equipe pedagógica e, frente ao isolamento social, estão compreendendo a dimensão exponencial da atuação de um professor.

Diante dos itens que foram apontados a gestora de uma escola de um distrito compartilhou

temos crianças carentes que moram em roça, eu por exemplo tenho uma aluna do 9º ano que não possui celular, outros que a internet não funciona e nesses casos estamos entregando atividades impressas. Seria ideal se o acesso fosse para todos, a utilização da internet é algo realmente bom, mas como ficam os alunos que não tem recursos? (Fala da gestora G).

Essa fala expõe ausências que gravitam a escola e devem ser enfatizadas, pois há crianças que são da escola e encontram-se excluídas, não se pode naturalizar esses processos de exclusão que são consequência da pandemia.

Ilana Katz diz no vídeo “Volta às aulas e Covid-19: perspectivas e possibilidades” (FIOCRUZ, 2020) que nada pode passar despercebido ou ser meramente esquecido como se não tivesse deixado marcas, assim é preciso manter a memória daqueles que ainda não estão na escola, mas são da escola. Enfatizando este advérbio de tempo: ainda, pois todos os alunos, independente de suas limitações de estarem de volta à escola no momento em que retornarem, são nossos alunos. Por isso, não se pode naturalizar esses impedimentos devido a qualquer que seja a vulnerabilidade, intensificando processos de exclusão que já são tão tensos e intensos

nas comunidades escolares. Sabemos que esta é uma possível consequência da pandemia, a retomada ou expansão da exclusão, mas também sabemos que a partir de provocações coletivas, com discussões interdisciplinares, pode-se criar condições para pensar agir num sentido inclusivo e igualitário.

Compreendendo que uma nova forma de vida se coloca para todos e também na prática da educação esses professores se tranquilizaram numa ideia de resiliência como flexibilidade. Refletindo na famosa frase do poeta Jean Cocteau: “Não sabendo que era impossível, foi lá e fez”, como pesquisadores registramos gestores escolares com um impulso de ânimo por se sentirem capazes de realizar as propostas escolares, as atuais e as que virão.

### **Considerações Finais**

Os encontros com gestores ocorreram para articular espaços de escuta e experimentação. Afinal, a formação do professor não se finda somente na técnica, “mas pela vida que pulsa no dia a dia das nossas escolas em devir-pedagógico, do encontro ético, estético e político com o outro” (AMARAL; RODRIGUES; CALLAI (2020, p. 86). Cartografar rodas de conversa online surge como algo novo em meio ao inesperado, e dessas novas linhas cartografadas que se destacaram algumas soluções e outras tantas urgências e emergências na educação frente às consequências da pandemia. Pensar que ao abrir espaço para a tecnologia estamos alargando estruturas e possibilidades de acesso, faz sim sentido e é muito importante. No entanto, não se pode desconsiderar a exclusão que provoca em relação à atenção e ensino de tantos alunos e suas famílias que não têm acesso nem a serviços básicos, quanto mais à redes de internet.

Os relatos que os gestores apresentaram no recorte da cartografia trazido nesse artigo, mostram que também refletem sobre esse lugar dos alunos que “são seus” e se preocupam com a sua acessibilidade ao ensino, bem como aos recursos que utilizam para que possam alcançar a todos da forma que se indicar viável.

Repensar novos formatos de ensino durante e pós-pandemia passa por essa formação em serviço e implica uma repactuação de práticas convidando a olhar para as estruturas da comunidade escolar e sua possibilidade de reinvenção. (Re)inventar de outras formas, com novos olhares, ser escola como potência!

## Referências

ALMEIDA, Tarcísio Mendel; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Contextos Interdisciplinares da Gestão Escolar e seus Impactos na Educação Inclusiva**. Revista Imagens da Educação. Artigo aceito em 05/04/2020, no prelo.

AMARAL, Arildo dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade; CALLAI, Cristiana. **Por um habitar poético na escola: potência inventiva, alteridade e educação**. Práxis Educacional, [S.l.], v. 16, n. 37, p. 75-89, jan. 2020. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5983>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

AMARAL, Arildo dos Santos. **Cartografias, Mapas, Linhas e Dobras no Ofício de Orientador Educacional: Compondo Escritas, Tecendo Redes, Inventando Escolas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, 2019.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. rev. tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. Rio de Janeiro: Forense. Universitária, 2009.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34, 2004.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC-SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf> Acesso em: 21 jul. 2020.

FIOCRUZ - **Volta às Aulas e COVID-19: Perspectivas e Possibilidades**. Curso Nacional de Saúde Mental e atenção Psicossocial na Covid-19. Comentários de ANGELUCCI, Biancha; DE JESUS, Andreia; KATZ, Ilana. Fundação Oswaldo Cruz, Brasília. 01 vídeo (18:37 min). 2020. Publicado pelo canal de Youtube Fiocruz Brasília. Disponível em <https://www>.

youtube.com/watch?v=RDKI2udhqVc&feature=youtu.be Acesso em 04 de agosto de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Ed. 2002, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa (epílogo). IN: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Alegre: Sulina, 2015.

RIBEIRO, Erilza Faria. **Cartografia de Encontros Docentes - a Potência da Presença Próxima no Ensino**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, 2018.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In. RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. In: FONTOURA, Helena Amaral da (org). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro3.pdf> Acesso em: 19 de agosto de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol., n. 20, 2011.





# A CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PROBLEMATIZAÇÃO DE UMA AUSÊNCIA

Maria Goretti Andrade Rodrigues<sup>1</sup>  
Rafaela do Carmo Pacheco Nacinovic<sup>2</sup>  
Tarcísio Mendel Almeida<sup>3</sup>

## Introdução

Com a instalação da situação de isolamento social, devido à pandemia de COVID-19, se faz necessário garantir nas escolas espaços de escuta e fala – tanto para os professores, quanto para as famílias, de todas as crianças, e de sobremaneira para crianças ditas autistas.

A pandemia forçou as escolas a suspenderem as aulas presenciais e posteriormente a adotar as aulas remotas como forma de manutenção das atividades escolares. Ainda que a iniciativa indique um esforço para sustentação de práticas escolares, necessárias diante da incerteza dos tempos vividos, a adoção desse modelo ignora as singularidades de crianças com deficiência, especialmente aquelas com autismo. Mesmo em tempos de aulas presenciais, as dificuldades encontradas já eram significativas e expressavam o histórico embaraço da instituição escolar em lidar com a diferença quando essa põe em xeque seu funcionamento, quase sempre pautado em pilares normativos.

Aprovada em 2012, a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) institui uma política específica de proteção dos direitos da pessoa com autismo, entre eles estão o acesso à educação e a garantia de um atendimento pautado nos princípios da intersetorialidade, bem como a

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), mariagoretti@id.uff.br.

<sup>2</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), rafaelapacheco@id.uff.br.

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), tarcisiomendel@yahoo.com.br.

capacitação de profissionais especializados no atendimento desse público. O ideário de formação profissional para o atendimento da criança com autismo, elencado na lei como “especialista”, sugere à escola uma lógica que distancia o fazer docente das possibilidades cotidianas de atuação. Ao associar o acolhimento do aluno dito com autismo a uma prática que supostamente não se concretizaria na sala de aula comum, abre-se uma lacuna ao encaminhamento para a escola especial ou à sala de recursos da escola como o lócus restrito, tornando tal criança invisível no cenário das atividades da sala de aula e perpetuando a condução medicalizante da educação de pessoas com deficiência. A situação que já se colocava como desafiadora em anos anteriores, tem sido agravada em 2020, no contexto da pandemia de COVID-19.

A questão, que atravessa de maneira particular o campo da formação em pedagogia, implica a universidade pública na problematização do assunto e na proposição de ações que conjuguem ensino, pesquisa e extensão no território onde se colocam questões urgentes, na escola pública.

A experiência de iniciação à docência no subprojeto “Mediação escolar com crianças ditas autistas”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), entre 2012 e 2018, junto a um curso de Pedagogia, permitiu o compartilhamento de grandes entraves e inúmeras possibilidades no encontro entre o que se convencionou chamar devir “autista” e a sala de aula regular de escolas em um município do interior do Estado do Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2018). Trazemos a contextualização, visto o caráter singular das experiências, ao propor para o território da escola discussões sobre o “mínimo gesto”, no compartilhamento do estranhamento dos docentes frente à infância da criança dita com autismo que resiste aos movimentos concêntricos e totalizantes (RODRIGUES, SOUSA & VARGAS, 2019).

No Projeto de Extensão iniciado em 2017, trouxemos a experiência do formato do matriciamento junto às equipes de profissionais do Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional da

Secretaria Municipal de Educação e Cultura e do Núcleo de Apoio à Estratégia de Saúde da Família para desconstrução de falsas buscas de soluções mágicas medicamentosas. Na proposta de 2020, diante da crise epidemiológica que estamos vivendo, esse projeto de extensão que versa sobre processos inclusivos na educação se justifica frente à responsabilidade social da Universidade Pública.

Nesse contexto, são realizados encontros virtuais através do Google Meet com docentes das Salas de Recursos, gestores escolares e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Pádua/RJ, onde compartilhamos pistas para reinventar os saberes-fazer pedagógicos numa perspectiva de co-gestão.

Nesses encontros, inaugurados como campo para duas pesquisas de mestrado em curso (NACINOVIC & RODRIGUES, 2020; ALMEIDA & RODRIGUES, 2020), a invisibilidade da criança com autismo é problematizada como parte do processo de uma “formação inventiva” (DIAS & RODRIGUES, 2020), que ganha corpo através de ações de extensão universitária. A proposta se alinha às discussões que propõem um afastamento da posição de especialista e se aproxima de metodologias que priorizam a construção coletiva do conhecimento.

### **Cartografando Rodas de Conversa Online e Percursos Possíveis**

A cartografia como caminho metodológico traça o contorno do território escolar veiculado online, e faz ver a invisibilidade que aponta para processos de in/exclusão (VEIGA-NETO & LOPES, 2011). Pensada a partir da roda de conversa, a ação de extensão com os professores de Atendimento Educacional Especializado e com gestores escolares visa a potencialização de docentes através do compartilhamento de experiências no ensino de pessoas com deficiência durante o período de aulas remotas.

O método da Paideia, ou método da roda, busca conceber espaços que alarguem os níveis de comunicação em torno dos atores envolvidos em busca de um conhecimento que emana do coletivo. Nesse sentido, uma das possibilidades é justamente

“ampliar os espaços onde se aplica o método. Onde se atua de modo Paideia? Em reuniões, com certeza, mas não somente. Fazer junto, estimulando espaços de reflexão. Ofertar experimentando” (CAMPOS et al, 2014, p. 992). Com essa experimentação em vista, apostamos que as rodas de conversa virtuais pudessem funcionar como um caminho alternativo à capacitação disciplinar, com outras nuances, outros ritmos e sentidos, mas que conduzisse a um lugar de potência, de aprendizados e de conexões entre pessoas.

Essa pesquisa se aproxima de uma metodologia colaborativa não extrativista, de acordo com as ideias de Boaventura Souza Santos (2014). O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo "desse lado da linha" e o universo "do outro lado da linha".

Trazemos de Fasanello, Nunes e Porto (2018, p. 398), a noção de metodologias colaborativas não extrativistas, "entendida não apenas como um campo de conhecimentos e práticas, mas também como um componente dos possíveis encontros e diálogos entre pessoas e grupos sociais com seus saberes, culturas e lutas por dignidade". Segundo os autores citados, a noção de metodologias colaborativas vem sendo desenvolvida por Boaventura de Sousa Santos e seu grupo de pesquisa no âmbito das chamadas epistemologias do Sul, em estreita relação com conceitos como linha abissal, pensamento pós-abissal, ecologia dos saberes, tradução intercultural e artesanania das práticas. A discussão metodológica realizada recentemente por Santos (2014) articula-se fortemente com dimensões educacionais e pedagógicas da transformação social trabalhadas, anteriormente, de forma seminal pelos autores latinoamericanos Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Os modelos tradicionais de atuação profissional em saúde e educação têm sido alvo de críticas, que não só revelam os equívocos e as ideologias que perpassam os encontros entre as duas áreas, como abrem espaço para a construção de práticas alternativas às que historicamente se constituíram como hegemônicas.

Quando há a busca de soluções para questões de aprendizagem apenas na área da saúde, a escola se coloca "do outro lado da linha", estando, portanto, do lado da inexistência o saber da escola sobre questões de aprendizagem do estudante com autismo, saber esse constituído por equipe pedagógica, gestão e docentes em diálogo com a família e comunidade.

Nas oficinas nos aproximamos de uma proposta emancipatória (FREIRE, 2016) que busca romper a linha abissal para a escola, numa aproximação à "sociologia das ausências" quando apontamos a invisibilidade do saber docente nos encaminhamentos das questões de aprendizagem do estudante com autismo exclusivamente à área da saúde. Nos aproximamos da "sociologia das emergências" quando encontramos nas dinâmicas das rodas de conversa com docentes e gestores pistas de processos emancipatórios, na ênfase no olhar sobre cada caso e articulação de uma rede de apoio sem perder a dimensão das importantes tentativas da escola.

Nas rodas de conversa realizadas com as professoras de atendimento educacional especializado, o afastamento social e a suspensão das aulas se colocaram como questões iniciais para pensar a aproximação aos alunos como componentes indissociáveis do processo educacional. As propostas construídas nos encontros versavam sobre a possibilidade de acompanhamento dos cotidianos das crianças em um movimento que pretendia ir além dos conteúdos e do espaço restrito da sala de recursos.

## **Resultados e Discussão**

Nos encontros com as professoras, a dificuldade de sustentar uma atuação interdisciplinar nas práticas escolares se mostrou evidente. Os relatos apontavam para o endereçamento massivo de crianças com deficiência às salas de recursos sem que houvesse uma proposta de interlocução com os pares na escola. As falas nos deixam pistas de uma educação ainda profundamente alicerçada às práticas segregadoras, nas quais o diferente tem seu lugar

definido. Nacinovic e Rodrigues (2020, p. 97) afirmam que “a diferença do outro na escola provoca desconforto não apenas por conta de um suposto ineditismo da educação inclusiva, mas porque o aluno desejado nessa instituição ocupa o lugar dos iguais”.

Ao abordar o trabalho realizado em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre, no que diz respeito à inclusão no primeiro ano do ensino fundamental de crianças com autismo, Cardoso e Santos (2020) apontam que realizar o acolhimento das famílias, resgatar suas histórias de vida e informações pertinentes para a adaptação escolar são importantes para o processo de instrumentalização aos professores e se faz fundamental para o ingresso da criança neste novo espaço, em que ela vai assumir um novo papel. As autoras ressaltam que organizar o ingresso e a adaptação se faz necessário na prática do professor do AEE, “pois seu trabalho vai além dos atendimentos pontuais na Sala de Recursos e a criança recém-chegada na Escola tem sua história, vivências e muito o que contar, mesmo que seja neste período de forma remota” (CARDOSO & SANTOS, 2020, p. 46200).

Mesmo nesse contexto das salas de recursos, notamos que os alunos ditos com autismo não estiveram presentes nas falas das professoras. Nas problematizações apareceram o aluno cego, o aluno surdo, o aluno com deficiência física e até aqueles que tinham outras dificuldades escolares. Ainda que houvesse indagações sobre essas crianças, as respostas se fechavam em termos de atividades entregues e recebidas, dos conteúdos e dos diagnósticos deficitários de seus desempenhos.

Diante dessas ausências, foi iniciado um movimento junto ao Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional, para que a psicóloga do setor se colocasse em contato com familiares de crianças ditas autistas e professores, via telefone e mensagem, durante a suspensão das aulas.

As notícias que chegaram de famílias e professores, nos deram pistas sobre o desenrolar desse momento na vida de crianças ditas autistas. Os contatos, cuja maior parte foi realizada com as mães das crianças, tiveram o efeito de mapeamento das trajetórias dessas

crianças com seus familiares em tempos de isolamento, trazendo à superfície as maneiras encontradas para atravessar a pandemia. No âmbito da pesquisa, trazemos os relatos dos acompanhamentos também como movimento de visibilização de suas existências.

Heitor tem 6 anos está no 1º ano do ensino fundamental e havia feito a transição de uma escola a outra no início do ano. Antes da suspensão das aulas presenciais, ainda estava em fase de adaptação à nova escola, com dificuldades de permanecer nas salas de aulas e ampliando o horário de permanência a cada dia. Logo no primeiro contato, em meados de abril, a mãe relatou que Heitor estava sentindo muito a quebra de rotina, com dificuldades para dormir e para acompanhar atividades cotidianas da casa, inclusive de higiene. Sobre a dinâmica da escola, disse estar com muita dificuldade, pois os contatos estavam sendo realizados via WhatsApp, mas apenas para envio de materiais e tarefas. Segunda ela, Heitor não conseguia realizar as tarefas enviadas para a turma, apenas as enviadas pela professora de sala de recursos, que eram feitas por ela em casa e deixadas na escola para que a mãe pegasse.

Em diálogo também com a professora, a mesma relatou que a mãe se queixava de muitas dificuldades comportamentais da criança e que havia marcado consulta com o neuropediatra para que alterasse sua medicação.

Em importante discussão sobre o uso de psicofármacos na primeira infância, Pande, Amarante e Baptista (2020, p. 2309) chamam atenção para o fato de que

uma parte significativa dos psicofármacos utilizados na infância é definida como *off label*, não sendo aprovada pelas agências de regulação, devido a diferenças na indicação do medicamento, na faixa etária e peso, na dose, na frequência, na via de administração ou na apresentação indicada. O uso *off label* de um medicamento (não apenas psicotrópicos, nem apenas na infância) implica em não haver indícios satisfatórios da eficiência, eficácia e segurança necessárias para a sua autorização.

Os autores trazem outros fatores também que fazem com que os medicamentos sejam *off label*: inexistência de formulação



infantil específica ou recomendação de fracionamento da dose. Sobre isso, esclarecem que no Brasil, alguns psicofármacos de uso infantil são aprovados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária [Anvisa], enquanto outros não apresentam estudos que garantam segurança no uso para certas faixas etárias.

Pande, Amarante e Baptista (2020) ressaltam ainda que, na maioria das vezes, os ensaios clínicos não apresentam conclusões satisfatórias sobre riscos, benefícios e efeitos indesejados, principalmente no caso das crianças na primeira infância. Mesmo quando existem, as pesquisas se limitam a poucas semanas, tempo insuficiente para se reconhecer possíveis efeitos do uso contínuo.

Mesmo com tantas inconsistências sobre a prescrição desses medicamentos, observa-se “[...] que o uso *off label* não é proibido, pois há um entendimento que os médicos têm o direito de prescrever medicamentos para usos não autorizados, sendo esta uma prática do Brasil e de outros países, como os EUA” (PANDE, AMARANTE E BAPTISTA, 2020, p. 2309).

Trazemos essa “denúncia” sobre o uso abusivo de medicação na infância para marcar nossa indignação com a recorrência de escolas encaminharem crianças já na creche para avaliação neurológica, que raramente não resulta nessa medicação *off label* desde a mais tenra infância.

O relato deixa à mostra a dupla marca da in/exclusão de Heitor: a fragmentação de seu ensino, que se volta quase exclusivamente ao atendimento educacional especializado e opção pela via medicamentosa, situação que não deve ser encarada com “naturalidade” no meio escolar devido às questões apontadas por diversos estudos, como citado em Pande, Amarante & Baptista (2020).

Nas falas de mães de crianças ditas autistas, colhidas ainda nos contatos nos projetos de extensão da universidade em 2017, as razões elencadas por médicos para o uso de neurolépticos apontam para a resolução de questões externas à criança como a necessidade de institucionalização em um formato escolar baseado no tecnicismo. As justificativas sugerem também que a criança seja medicada com “um remédio que vai fazê-la concentrar para aprender”, sob a insistência

de que “sem a medicação essa criança não vai socializar”. Pande, Amarante & Baptista (2020) mostraram que as crianças têm sido medicadas com psicofármacos cada vez mais cedo, e que o primeiro encaminhamento para a área da saúde em grande parte é realizado pela escola, em idade cada vez mais precoce.

Vemos aqui exposta a marca da medicalização, que se mantém ativa e operante na condução da educação de pessoas ditas autistas, tornando opacas maneiras de existir, mesmo nesses tempos de pandemia, em que todos estão sob a angústia da incerteza.

O outro caso nos leva a um cenário um pouco diferente. João tem 3 anos e frequenta uma creche na rede pública. Durante todo ano de 2019, observamos grandes mudanças positivas em torno de sua experiência escolar, passando a participar das brincadeiras e das atividades junto com seus colegas. No contato, a mãe de João disse que no início da pandemia foi mais difícil, que o aluno estava estressado e sentindo muita falta da escola: “ele sente falta, né, da creche, de estar em contato com as outras crianças e isso ainda não é possível, né? Então ele fica muito nervoso dentro de casa. Sozinho, não tem com quem brincar, não tem uma atividade, não tem nada” (Fala da mãe de João).

Essa fala revela o quanto a experiência escolar tem potência diante do cotidiano da criança. Não são os conteúdos ou as atividades planejadas que aparecem como falta e sim o contato com os colegas e as brincadeiras.

Em um segundo momento, já mais adiantado no cenário da pandemia, a mãe relata um novo contexto para João:

Ele está desenvolvendo super bem, graças a Deus! Muito bem mesmo, está conversando mais, está falando, está cantando. Então estou muito feliz que em meio essa situação tão complicada e ele está conseguindo se desenvolver, porque no começo eu passei um pouco de aperto com ele, falei até com a \*\*\* (professora de AEE), [...], ele tinha parado com as estereotípias, mas começou tudo de novo, hoje em dia a gente vê ele rodando muito, e ficando nervoso demais (Fala da mãe de João)

Nesse segundo momento, o relato da mãe nos deixa ver outro olhar pousado sobre a criança, que já enuncia passos positivos no confinamento com João. Que pistas nos oferece a visão da mãe sobre o desenvolvimento do filho? Outra lógica de tempo, um novo arranjo de relações com a criança? Questões postas que inauguram um novo encontro no cotidiano que delinea aberturas nos mínimos gestos, formas outras de convivência.

### **Considerações Finais**

A invisibilidade da criança autista talvez não se expresse pela ausência de olhares sobre seus movimentos repetitivos e seu girar atípico, que embora chamem atenção, não são percebidos como expressões singulares de uma criança. O invisível no campo do autismo é construído em virtude do olhar estreito do outro, que tenta capturar a criança dentro da limitada faixa de uma pretensa normalidade, onde não há espaço para a diferença. Dentro dessa lógica, o que emerge na pandemia é a colossal dificuldade de adentrar uma outra dimensão que diga mais sobre a criança do que seu desempenho como sujeito aprendente. João, ao sentir falta dos colegas da escola nos diz que não vai à escola para fazer tarefas, ele vai para brincar, para experimentar e construir relações.

Trazemos argumentos na tentativa de contribuir para a desconstrução da medicalização como via de possibilidade para o desenvolvimento da criança com autismo ser encarada com “naturalidade” no meio escolar. As buscas diversas de interação com a criança e fomento de fortalecimento de redes de vínculos no seu cotidiano urgem serem os caminhos mais éticos, também nesses tempos de pandemia.

A gestão escolar tem um importante papel nas articulações de projetos e ações que permeiam as escolas, como também no suporte e orientação aos profissionais que atuam na educação inclusiva não excludente. O trabalho colaborativo envolvendo gestores, docentes das salas de recursos e equipe técnica do NAIE está como temática para a próxima Roda de Conversa Online, em uma aposta na

formação inventiva nesses tempos de COVID-19, na potencialização de estabelecimento de relações das escolas com crianças com autismo e suas famílias, através da ação de extensão universitária.

## Referências

ALMEIDA, Tarcísio M. & RODRIGUES, Maria Goretti A.. Contextos Interdisciplinares da Gestão Escolar e seus Impactos na Educação Inclusiva. **Revista Imagens da Educação**. Artigo aceito em 05/04/2020, no prelo.

BRASIL. **LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)

CAMPOS, G. W., FIGUEIREDO, M. D., JÚNIOR, N. P., CASTRO, C. P.. A aplicação da metodologia Paideia no apoio institucional, no apoio matricial e na clínica ampliada. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, 2014; 18 SUPL 1; 983-95.

CARDOZO, Paloma R. & SANTOS, Andreia M. S.. A criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46193-46201 jul. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34, 2004.

DIAS, Rosimere de O.; RODRIGUES, Heliana de B. C.. Pensamento e invenção: por uma formação outra. **Mnemosine** Vol.16, nº1, p. 4-32, 2020.

FASANELLO, Marina T.; NUNES, João A., PORTO, Marcelo F.. Metodologias colaborativas não extrativistas e comunicação: articulando criativamente saberes e sentidos para a emancipação social. **RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**. 2018. 12 (4): 1-19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

NACINOVIC, Rafaela do Carmo P. & RODRIGUES, Maria Goretti A.. Interdisciplinaridade e Espaços Dialógicos na Educação Inclusiva: encontros possíveis entre educação e saúde. **Revista Imagens da Educação**, 10 (2), 92-103.

PANDE, Mariana N.R., AMARANTE, Paulo D.C. & BAPTISTA, Tatiana W.F.. Este ilustre desconhecido: considerações sobre a prescrição de psicofármacos na primeira infância. **Ciência e Saúde Coletiva**, 25(6): 2305-2314, 2020.

RODRIGUES, Maria Goretti A. Desafios e possibilidades na inclusão, interação e construção de vínculos com a pessoa com Autismo: relato a partir da experiência de Iniciação à Docência. In: CAMINHA, Vera L. P. S.; HUGUENIN, Julliane Y.; CAMINHA, Adriano de O.; ALVES, Priscila P. & ASSIS, Lúcia M. de. (Orgs.). **Autismo: caminhos para a aprendizagem**. Bogotá: Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018, v. 1, p. 83-92.

RODRIGUES, Maria Goretti A.; SOUSA, Renata D. G. C.; VARGAS, Thamyres B.. Infancias denominadas autistas en la escuela: repercusiones de investigaciones en el máster en enseñanza. **Revista Praxis & Saber: Maestría en Educación**, v. 10, p. 117-138, 2019.

SANTOS, Boaventura S.. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. D. S., MENESES, M. P. G., (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra; Almedina e CES/UC. 2014, p. 23-71.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol., n. 20, 2011.

# O CORONAVÍRUS NO DESCOMPASSO MUSICAL: SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE

João Carlos das Silva<sup>1</sup>  
Midian Ramos Gonçalves da Silva<sup>2</sup>

## Introdução

O presente trabalho é a soma dos recortes de duas pesquisas acadêmicas, que juntas perpassam pela perspectiva de jovens negros, trabalhadores e estudantes de música da Baixada Fluminense como sujeitos das pesquisas, oriundos da FAETEC de Nova Iguaçu, sobre um abordagem metodológica qualitativa a partir de observações participativas.

Mediante a conjuntura, pela qual passa o país, onde os vulneráveis são alvo de uma série de desmobilizações e severas ações socioeconômicas, em especial o grupo específico deste trabalho, faz-se necessário questionar: Qual futuro destes músicos estudantes? Eles conseguirão dar continuidade aos seus estudos na música e seguirão carreira diante de uma crise sanitária, econômica e política?

Pela perspectiva da música, na qualidade de profissionalização, cultura e educação, que o presente trabalho se propõe a discutir diante de uma lacuna que se alargou entre os músicos estudantes e as políticas públicas, que deveriam de garantir o ingresso e a permanência de jovens na educação musical, mas que veio a piorar nos últimos meses, sob justificativa de uma

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ), e-mail: jcmaestro2008@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), e-mail: midianramos@yahoo.com.br.

recessão econômica nacional, fruto da pandemia. Além de compreender os movimentos que meninas e meninos negros, estudantes músicos da Baixada Fluminense estão fazendo para garantirem a inserção na carreira profissional e acadêmica.

A música é uma das paixões inerentes ao homem e mesmo em diferentes classes sociais torna-se além de entretenimento, uma oportunidade de profissionalização, evidente que se destaque a participação de uma enorme parcela de músicos negros estudantes em diversas instituições escolares (formais e não formais), locais estes onde aprendem e praticam música.

O trabalho musical é desenvolvido pela rede pública FAETEC em sua unidade de Nova Iguaçu, Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento, que por meio de sua banda de música, liderada por um dos autores deste trabalho, como professor e maestro. Em quase toda sua totalidade, o grupo é formado por jovens músicos negros moradores em diversos municípios da Baixada Fluminense na faixa etária entre 14 e 25 anos.

Na unidade iguaçuana, o funcionamento se restringe à prática coletiva de banda de música, entretanto nas outras três unidades da rede: Quintino, Marechal Hermes e São Gonçalo, funciona o curso completo com aulas de teoria e leitura musical, assim como o aprendizado de instrumentos das mais variadas famílias: sopro, percussão e cordas, além de canto coral.

Como tais atividades educacionais ocorrem fora da grade curricular, são consideradas como ensino não formal, cujo foco da grande maioria é tornar-se músico profissional, acadêmico, artístico e uma enorme parcela em carreira militar.

De acordo com Marinho & Martinez (2013), Nova Iguaçu é um dos municípios do Estado do Rio de Janeiro que compõe com mais doze a Baixada Fluminense: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Queimados, São João de Meriti e Seropédica, municípios

conhecidos como “cidades-dormitório<sup>3</sup>”, onde vivem estes cidadãos em segregação, desigualdade socioeconômica e subalternização social.

O termo baixada é justificado não apenas pelo aspecto geográfico em sua topografia abaixo do nível do mar com terrenos alagadiços, brejos e pantanosos, mas também pela metáfora pejorativa sendo vista como “rebaixada, abaixada” em nível social inferior (Idem, 2013). Logo, a Baixada Fluminense é uma aglomeração bastante complexa formada por pequenas sociedades chamadas por municípios, mas bem longe de uma uniformidade social (OLIVEIRA, 2016).

É na Baixada onde a música brasileira que tem uma tradição também herdada fortemente pela cultura negra, vem ajudando no desenvolvimento de carreiras profissionais e trazendo uma maior visibilidade social e histórica na região entre meninas e meninos, negros e pobres, com talentos musicais e sobretudo com a ambição de ser profissionalizarem.

O trabalho com a música em estabelecimentos formais e informais busca focar na formação destes atores residentes nas periferias urbanas dos municípios fluminenses, fortalecendo então o ensino de música que promove ainda mais laços de permanência de cada egresso afro dentro do próprio Recôncavo, cujo desenvolvimento da música de banda busca quebrar “o silêncio da população de cor através do olhar que marcou a vida da primeira geração das famílias de ex-escravizados que se tornaram livres” (BEZERRA, 2012).

Esta tal liberdade continua na visão de Mesquita (2019, p.102):

[...] de forma extremamente potente e viva [quanto ao] significado da [...] vida cotidiana dos negros [e] nos deparamos com experiências que nos

---

<sup>3</sup>Bairros, cidades, áreas de moradia popular onde, por conveniência, as pessoas residem distantes da sede político-econômica, para onde as pessoas se deslocam diariamente para o trabalho e estudos; retornam às suas casas após um longo tempo de viagem cansativa, em média 50km de distância, apenas para dormirem e no dia seguinte, retornarem de forma cotidiana.



levam a uma referência direta do Brasil aberta escravocrata. [...] Trata-se da realidade da abolição não completada, lançada diariamente à face dos descendentes dos escravizados.

O despertar pela música desenvolve aspectos de comprometimento em que cada integrante do conjunto musical vê-se num “processo de mobilização e movimentação concatenada, solidária, ancorada em emoções coletivas” como defende Alonso (2009). Além disto, é preciso atentar-se para o significado da música, e de maneira mais simples, pode-se destacar, que ela é a manifestação das emoções através da combinação de harmonias e ritmos, e para os tempos de quarentena, ela é acalmaria das emoções e aflições daqueles que a escutam.

Como destaca Melucci (1989, p. 5,7):

A solidariedade é a capacidade de os atores partilharem uma identidade coletiva, isto é, a capacidade de reconhecer e ser reconhecido como uma parte da mesma unidade social [...] Eles lutam por projetos simbólicos e culturais, por um significado e uma orientação diferentes da ação social. Eles tentam mudar as vidas das pessoas, acreditam que a gente pode mudar nossa vida cotidiana quando lutamos por mudanças mais gerais na sociedade.

E este fazer solidário trabalha de forma a inserir o músico no mercado de trabalho cuja vivência coletiva visa ajudar na construção e manutenção de verdadeiros espaços democráticos e essencialmente educativos, de acordo com Louzada (2017).

## **Resultados e Discussão**

Como bem aponta Sousa Santos (2020), sobre a manutenção da crise permanente, que epistemologicamente deveria ser passageira, esta se tornou uma justificativa para que houvesse cortes das políticas públicas na educação, saúde e previdência social e o exemplo disto foi que em 2015 um grupo específico de jovens até 21 anos, estudantes de música na rede escolar da FAETEC – RJ deixou de receber do governo estadual a bolsa-auxílio (meio

salário-mínimo) e vale-transporte. Estas políticas que garantiam a manutenção do acesso e permanência destes, haja vista que não é só a estrutura física de um prédio de que esse grupo precisa, indo muito além das paredes para que eles possam desenvolver um trabalho musical, deixaram de existir. Foi a partir disto, que muitos começaram a se dividir entre as ruas e trilhos, como seus palcos de sobrevivência, suas salas de práticas.

As ruas e os trilhos passaram a ser um local que não somente viabilizou recursos financeiros, mas também um espaço de processo de formação e de performance técnica-mecânica de uma prática musical diária gerando o que aponta Freire (2010) como o “inédito viável”, transformando o chão das ruas e dos trilhos em um espaço de desenvolvimento de ensino-aprendizagem.

Entre o chão dos palcos da vida e o chão do curso básico profissionalizante de música da FAETEC-RJ, o aluno na sua maioria oriundos de famílias de baixa renda, vinha sustentando seus sonhos no cotidiano musical até a pandemia, quando tiveram suas atividades drasticamente interrompidas pelo vírus fazendo com que muitos entrassem na estatística de dois milhões de desempregados, aqui incluindo os informais como são chamados os que trabalham por conta própria e os Microempreendedores Individuais - MEI's, caso dos estudantes músicos que tocam pelas ruas, trilhos, eventos festivos e também fazem trabalho de digitação, arranjos e composições.

Com a pandemia do coronavírus muitos desses estudantes que se preparavam para uma carreira musical utilizavam seus talentos em diversos ambientes na busca de recursos para a manutenção de seus estudos, tocando nos vagões de trem e metrô fluminenses levando alegria aos passageiros, até a nova ordem #FIQUEEMCASA; quase impossível, já que as ruas eram a fonte de renda principal.

Podemos parafrasear o *E daí!* conforme ironizou uma autoridade maior de Estado; são mais de dois milhões de desempregados que se somaram aos doze milhões já existentes, e no “discurso fatalístico cínico capitalista” apontado por Freire

(2010), surge então para esse grupo de jovens e adultos, estudantes músicos, negros e pobres o REINVENTAR.

O reinventar para estes estudantes músicos significa abrir mão de sua carreira artística, profissional e acadêmica na área da música; a bolsa-auxílio que já não existia mais, agora os eventos e as aglomerações nos vagões são sinônimos de risco à vida. A partir disto começam a surgir relatos de músicos que estão vendendo os seus instrumentos, outros que aceitaram ser entregadores e outros trabalhos fora do meio artístico para sobreviverem.

Contudo, no meio de um “Darwinismo Social” que estamos vivendo como bem aponta Sousa Santos (2020), surge então, talvez de modo positivo, o inédito viável. Alguns músicos que antes viviam da música pelas ruas, começam a receber oportunidades de emprego formal (registrado) como músicos funerários, já que muitos sepultamentos passaram ser solitários e frequentes. Dentre os setenta alunos, destacam-se dois, que conseguiram esta oportunidade, que foram contratados pela tão Funerária e Concessionária São Salvador, em Nova Iguaçu. Com um salário de R\$ 1.400,00, trabalham de segunda a sexta entre 09:00h e 17:00h, tocando as mais variadas músicas fúnebres.

Não são todos que têm esta ou outras oportunidades na área. Como se pode perceber, é um grupo mínimo que vem recebendo propostas como as de vínculo empregatício, que viabiliza assim oportunidades de continuar no desenvolvimento do ensino aprendizagem da música, principalmente com a falta de um plano de ação de retomada para os alunos da rede FAETEC/RJ deste segmento.

Este é o *outro lado da moeda* de um grupo que sempre viveu na quarentena e sempre foi invisível para uma sociedade hegemonicamente colonialista e racista. Para esses músicos o nível de marginalização ainda é maior, pois esta mesma sociedade os classificam de *vagabundos*, defendendo que músico não é profissão.

A COVID-19 vista como um problema sanitário mundial tornando-se uma crise econômica, social e política pela qual passa todo o mundo que vem refletindo de maneira mais negativa no grupo “SUL”, veio justificando cortes de políticas públicas

inclusive sócio-cultural-musical, aprofundando mais ainda a desigualdade, a discriminação e a segregação, fazendo crescer o abismo social com relação às oportunidades no mercado de trabalho. E nesta catastrófica situação encontram-se músicos, elementos vulneráveis, que tentam sobreviver dentro de sua própria precariedade (SOUSA, 2020).

## **Conclusão**

A educação musical é um poderoso instrumento de aprendizagem e de abertura ao desenvolvimento e à convivência, dando-nos uma segura orientação de que somos seres sociais, históricos, transformadores e realizadores de sonhos mesmo habitando em espaços insalubres com poucas oportunidades de ascensão social. Mas ela nem sempre esteve estritamente próxima de uma população de baixa renda, pobre e periférica, principalmente com opção de ingresso na vida profissional, uma lacuna justificada pelo discurso que esta não é uma profissão, e assim se afastando cada vez mais do grupo SUL.

Não é à toa que para este grupo, o acesso à cultura sempre foi dificultoso e restrito por diversas questões geográficas, econômicas e sociais, fatores marcantes na camada popular da Baixada, estes sim, sempre viveram na quarentena e a sociedade simplesmente naturalizou isto, assim como viver da arte profissional e academicamente nunca foi uma realidade próxima a estes sujeitos.

A música não apenas desenvolve destrezas e habilidades técnico-mecânicas, a performance, mas o fazer música conecta indivíduos como seres sociais e que podem ser agentes no fazer com/para o outro e através do outro fortalecer relações de trocas. Este fazer musical faz parte das influências na vida em comum que congrega e conecta pessoas.

Portanto, conclui-se que o aprender da música que um dia pôde se aproximar de meninas e meninos periféricos a partir de movimentos sociais e políticas públicas do Estado, se distanciou mais uma vez, desfavorecendo a população da cor, e com advento

da pandemia, sob a nova ordem do REINVENTAR. A formação profissional musical, tornou-se mais ainda distante, tendo estes que se submeterem a opção de *empreender* de forma precária principalmente pela nova modalidade da *uberização*, deixando a música somente como *hobby*, porque nem todos tiveram ou terão a mesma oportunidade de se empregarem como músicos, como está acontecendo no atual contexto que funerárias vêm contratando para estas vagas; outros não conseguirão nem como tal, porque tiverem que vender os seus próprios instrumentos para garantirem a sobrevivência, e para aqueles que esperavam o próximo ano para iniciar o curso de música, talvez não consiga, já que não existe nenhum plano de ação de retomada.

## Referências:

ALONSO, Angela. **As Teorias dos Movimentos Sociais**: Um Balanço do Debate. São Paulo: Lua Nova, p. 231-237, 2009.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; RAMOS, Danilo (org.). In: **Estudos sobre Motivação e Emoção em Cognição Musical**, Curitiba: Editora UFPR, PR, 2015.

BEZERRA, Nielson Rosa. **A Cor da Baixada**: Escravidão e Pós-Abolição no Recôncavo da Guanabara, Duque de Caxias, RJ: APPH – Clio, 2012.

BRAZ, Antônio Augusto & AMARO, Tania Maria de Almeida. **De Merity a Duque de Caxias**: Encontro com a História da Cidade. Duque de Caxias: Editora APPH – Clio RJ, 2010.

FERNANDES, Fredmam Martins. **O regente de banda e o seu papel como educador musical**. In: Revista Científica Intelletto, v.1, nº.3, p.56-65, Venda Nova, ES, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra,, 2010.

GIARDINI, Mônica. **A Banda Sinfônica Juvenil do Estado de São Paulo, sua organização, trajetória e importância na formação de instrumentistas de sopros e de percussão**. Dissertação de Mestrado, ECA. USP, 2005.

LOUZADA, Vinícius do Nascimento. **A importância da Prática Musical Coletiva para o processo de Musicalização**: Um estudo de caso com os alunos da Orquestra Experimental da 1ª Igreja Batista em Bairro das

- Graças, Belford Roxo, RJ. Monografia de Licenciatura em Música, Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, UNIRIO, 2017.
- MARINHO, Ricardo José de Azevedo; MARTINEZ, Márcia de Castro. In: Revista Pilares a História – **Duque de Caxias e Baixada Fluminense**, ano 12, nº13; Edição: Câmara Municipal de Duque de Caxias, maio-2013.
- MELUCCI, Alberto. **Um objetivo para os Movimentos Sociais**. In: Lua Nova, São Paulo, nº17, p.49-66, Junho, 1989.
- MESQUITA, Tayná Victória de Lima. **Exclusão Escolar Racializada: Implicações do racismo na trajetória de educandos da EJA**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.
- OLIVEIRA, Luís Claudio de. **Famílias Negras Centenárias – memórias e narrativas**. Rio de Janeiro: Editora Mar de Ideias Navegação Cultural, 2016.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2020.
- THOMPSON, Paul. **A Voz do passado – História Oral**. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.



# POR UMA FORMAÇÃO INVENTIVA NA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NA ATENÇÃO PSICOSSOCIAL

Tânia Fernandes Ferreira<sup>1</sup>

Allan de Aguiar Almeida<sup>2</sup>

Maria Goretti Andrade Rodrigues<sup>3</sup>

## Introdução

Trazemos nesse artigo a discussão sobre duas pesquisas em andamento que atravessam a ação de extensão da Universidade como apoio em reuniões virtuais através do Google Meet com as equipes dos CAPS de Miracema e Santo Antônio de Pádua, municípios do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, nesses tempos de pandemia. A palavra “apoio” aparece com vários significados nessa escrita. Leituras compartilhadas e discussões, reflexões acerca de estratégias não medicalizantes junto a pesquisadores/trabalhadores da rede de atenção psicossocial dos municípios envolvidos, aparece como apoio da universidade aos serviços de saúde nesse momento, e subsidiados pelas políticas de humanização e educação permanente em saúde do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2007), através da ideia de matriciamento como apoio, buscamos romper com o especialismo. Os especialistas produzem um determinado pensar sobre a situação-problema e se dispõem a elucidá-lo a partir de suas perspectivas isoladas e formatadas no interior de suas especificidades, construídas no isolamento de suas disciplinas (POMBO, 2004).

---

<sup>1</sup>Universidade Federal Fluminense (UFF) e CAPS Lydiane Moreira de Barros (Miracema-RJ), tan.fernandes@hotmail.com.

<sup>2</sup>Universidade Federal Fluminense (UFF) e Departamento de Saúde Mental de Santo Antônio de Pádua-RJ, allandeaguiar@gmail.com.

<sup>3</sup>Universidade Federal Fluminense (UFF), mariagoretti@id.uff.br.



Diante das exigências de práticas humanizadas no contexto da saúde os profissionais têm sido levados à reflexão e transformação do seu fazer. E nos dispositivos de saúde mental urge a mudança da perspectiva tecnicista do cuidado para práticas mais criativas que valorizem o poder do coletivo, a importância dos encontros e o acolhimento do ser que adocece.

Destacamos entre os saberes centrais para os processos de transformação do modelo assistencial e das novas abordagens do campo da Saúde Mental e da Atenção Psicossocial o conceito de matriciamento, como perspectiva, como trajeto, a partir do desejo de promover práticas ampliadas em saúde mental, onde o cuidado possa ser transformado, numa valorização de práticas interdisciplinares (CAMPOS et al, 2014).

Em relação ao conceito de matriciamento, o modo de produção de cuidado em saúde na lógica do apoio matricial rompe com a estrutura hierarquizada dos encaminhamentos, ou seja, quem encaminha e quem recebe o encaminhamento, permitindo a co-responsabilização dos atores envolvidos neste processo. No contexto da saúde, de modo mais específico, o apoio matricial vai articular maior integração com a equipe ou profissional de referência, que são aqueles que devem conduzir os casos ao longo do tempo, de modo amplo, fortalecendo a relação entre os profissionais da saúde e seus usuários, enquanto arranjos organizacionais e uma metodologia para a gestão do trabalho em saúde, objetivando ampliar as possibilidades de realizar-se a clínica ampliada e integração dialógica entre distintas especialidades e profissões, de acordo com a literatura da área sobre o tema (BRASIL, 2010).

Apresentamos a função apoio na Saúde como um dispositivo dinamizador de uma Formação Inventiva, com a ampliação da extensão dialógica como proposta metodológica, ética e política. Os dispositivos em saúde mental, como os Centros de Atenção Psicossocial, tal qual todas as outras estratégias do cuidado em saúde, tornaram-se importantes protagonistas do cenário atual. Todas as unidades de base do SUS estão sendo acionadas no enfrentamento da pandemia do COVID-19 e as políticas públicas

em saúde emergem como imprescindíveis no tocante às estratégias de planejamento e ação (RODRIGUES et al, 2020).

Na constituição da tessitura do viver, a política do conhecimento com a qual nos conjugamos é pautada na inventividade e na construção de sentidos e práticas inovadores. Deste modo, nos distanciamos de uma política de representação de supostos mundos objetivos e já dados, conforme Barros, Cruz & Zahn (2020).

Diante do relato das dificuldades de efetivação de práticas de matriciamento, notamos a pertinência cada vez mais urgente de incluirmos nos espaços de trabalho um tempo propício ao diálogo sobre o tema. Desse modo, espera-se que esses espaços se configurem como um lugar de construção coletiva do saber-fazer e, assim, possamos nos fortalecer coletivamente, no sentido de gerar condições efetivas de partilha da sensibilidade e alteração das condições coletivas de ação nos espaços onde atuamos.

Vale ainda ressaltar que os espaços de diálogo parecem limitados quando se apresentam disponíveis apenas durante os intervalos dos atendimentos ou oficinas, nos corredores, nos momentos antes ou após o expediente e nos encontros do “cafezinho”. Consideramos que é cada vez mais pertinente garantir, durante a jornada de trabalho nos serviços de saúde, a inclusão de momentos de discussão e construção compartilhada, que abram caminhos e deem suporte para a ação cotidiana.

Nesse exercício cotidiano de problematização das práticas instituídas na rede de saúde mental, não podem ficar reduzidos a cursos que privilegiam modos informativos e conteudistas. Nesta perspectiva, surge a aposta no projeto de extensão da Universidade como apoio em 2 CAPS nesses tempos de pandemia, com vistas a contribuir para a garantia e sustentação de espaços democráticos de conversas e análises a partir do trabalho em rede, na equipe e com outros dispositivos na comunidade. Conduzimos esta pesquisa-intervenção na ampliação da extensão dialógica como proposta metodológica, ética e política.

Pesquisar é produzir interesse e controvérsias que constituam questões políticas e enfatizem a reinvenção de sentidos, criação de

histórias, vínculos e relações de força favoráveis à sustentação da produção de diferença e engendramento de multiplicidades, de acordo com Stengers (1990).

Tal proposta não tem sido tarefa fácil, pois a descrença nas políticas governamentais e o avanço de medidas neoliberais têm produzido profundo descrédito e desânimo entre os trabalhadores de saúde mental de ambos os municípios. Neste sentido, é importante situar o momento de retrocesso pelo qual passamos no que se refere às políticas públicas no estado do Rio de Janeiro e a nível federal.

Santos (2020) nos propõe a pensar sobre a qualidade de nossas instituições em momentos de crise, ou de situações excepcionais, como esta imposta pela COVID-19. O autor nos questiona quais os conhecimentos que surgiriam a partir desta pandemia. Nos mostra que a política, que tem a função de mediar as ideologias e as necessidades da população, não vem a cumprir efetivamente seu papel.

O autor destaca que a versão econômica na qual estamos inseridos sujeita as áreas da educação, da saúde e da segurança social à lógica do capital, da privatização e produção de lucros. Modelo este que desconsidera o serviço público a criar uma lógica contrária aos preceitos do exercício de cidadania e de proporcionar efetivamente direitos humanos.

Por opção ideológica, seguiu-se a demonização dos serviços públicos (o Estado predador, ineficiente ou corrupto); a degradação das políticas sociais ditada pelas políticas de austeridade sob o pretexto da crise financeira do Estado; a privatização dos serviços públicos e o subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital. E chegamos aos nossos dias com os Estados sem capacidade efetiva para responderem eficazmente à crise humanitária que se abateu sob os seus cidadãos. A fratura entre a economia da saúde e a saúde pública não podia ser maior (Santos, 2020, 24).

Deste modo, Santos verifica que os governos que não tomam para si o compromisso neoliberal são aqueles que agem com maior eficácia no combate da COVID-19, assim como teme, em alguns outros países uma maior vulnerabilidade e degradação dos

serviços públicos. A pandemia, assim, se mostra como um analista cruel de como o capitalismo neoliberal incapacita o Estado para responder com eficácia às emergências.

No âmbito Federal os investimentos no campo da saúde mental, que sempre foram sub financiados, estão estagnados, isso quando não somos surpreendidos por políticas iatrogênicas e que se posicionam por retorno à lógica manicomial. No âmbito Estadual há um esforço para a implementação de um Programa de Cofinanciamento, Fomento e Inovação da Rede de Atenção Psicossocial do Estado do Rio de Janeiro que tem como objetivo investir R\$ 29,7 milhões em 95% dos municípios do estado do Rio de Janeiro (SES-RJ, 2019).

Há uma estimativa que mais de 530 serviços de saúde mental possam vir a receber um algum auxílio financeiro (SES-RJ, 2019). O programa tem como proposta ampliar a cobertura da Rede de Atenção Psicossocial, assim como ampliar os recursos em cenários de vulnerabilidade social e violência, tanto quanto fortalecer e qualificar as ações de atenção à crise de base territorial e comunitária, assim como fortalecer projetos de desinstitucionalização de aproximadamente 1.000 pessoas de longa permanência em internações psiquiátricas.

Considerando os avanços a partir dos anos 2000, a Rede de Atenção Psicossocial do Estado do Rio de Janeiro ainda necessita muito de ser ampliada e fortalecida. O cofinanciamento vem como uma estratégia possível de apoio aos municípios a fim de reduzir as lacunas do cuidado relativas aos serviços, recursos e a qualificação de pessoal da rede de saúde mental junto à população. A necessidade se dá frente à ampliação das condições de acesso a direitos e cidadania.

Na proposta inicial, do município de Santo Antônio de Pádua, está destacada a necessidade de reestruturação dos serviços, de contratação de recursos humanos necessários ao trabalho em rede e propostas de educação permanente que se ampliam na articulação com o projeto de extensão já citado do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, da Universidade Federal

Fluminense, no que diz respeito ao matriciamento da Rede e na articulação intersetorial e interdisciplinar dos serviços. Também há a oferta aos profissionais de cursos online oferecidos pela FIOCRUZ Brasília sobre “Saúde Mental e Atenção Psicossocial na COVID-19” e pelo Telessaúde UERJ, no que diz respeito ao “Manejo Clínico de Condições Mentais em Emergências Humanitárias”, junto ao suporte da Superintendência Estadual de Atenção Psicossocial e do Grupo de Trabalho da Região Noroeste Fluminense. Na experiência de apoio da Universidade através da ação de extensão em uma perspectiva de educação extramuros problematizamos o fazer coletivo e vivemos a potência do encontro.

O desafio cotidiano nestas pesquisas-intervenção foi, portanto, o olhar para o emaranhado de forças e tecer saídas possíveis coletivizadas.

Como criar estratégias que fortaleçam contágio e aquecimento de redes? Tais diretrizes partem do pressuposto de que os trabalhadores não podem ser dispensados da análise dos processos de trabalho (BARROS, CRUZ & ZAHN, 2020). Não cabe apenas aos especialistas a função de analisar as condições de trabalho em situações concretas. O trabalhador é convocado como protagonista nesse processo. Um diálogo entre saberes acadêmicos e saberes da experiência dos trabalhadores é o caminho para a transformação das condições de trabalho que produzem paralisação no serviço, e não geram produção de vida.

“Encontrar e conversar como modos de problematizar, ensaiar e produzir um trabalho coletivo” (DIAS, 2012, p. 70). A autora nos inspira com a ideia de uma formação inventiva como efeito de uma prática de instaurar espaços regulares de estudos e análises nos lugares dogmáticos do trabalho com os modos de conhecer e de formar, ou seja, colocar a questão naquilo que enquadra o “normal”, que medicaliza, que não considera a opressão do contexto neoliberal e o fato da visão unívoca para um corpo biológico, que não leva em conta processos subjetivos.

## Formação Inventiva e Educação Permanente em Saúde

Dias e Rodrigues (2020) resgatam de Michel Foucault a ideia de "Formação Inventiva", propondo uma desvinculação de "pedagogias capacitadoras".

Nossa perspectiva formadora, articulada à essa experiência de formação universitária extramuros, caminha por um processo formativo pelo que se move/ nos move para enfrentar o presente e nele forjar transformações. Em especial, visamos a cartografar movimentos que nos desprendam dos exercícios de poder, servindo de reveladores para as transformações do sujeito – inclusive, ou primordialmente, das relações que este mantém com a verdade.

Ao tratar dos "traçados existenciais", as autoras citadas acima apontam que para apreendê-los são necessários dispositivos nos sentidos trazidos por Foucault (2008) e Deleuze (2016), que façam ver e falar a constituição de uma formação perspectivada pela invenção, ou melhor, a constituição de uma política que uma conhecer, fazer e viver.

Temos como subsídio, na perspectiva de Dias e Rodrigues (2020), autoras que muito nos inspiram, o que Deleuze (2016: 363-365) nos diz acerca de duas consequências do pensar por dispositivos: o "repúdio dos universais" e a "mudança de orientação, que se desvia do eterno para apreender o novo". "Pertencemos a dispositivos e neles agimos", afirma em seguida, pois o que emerge do encontro com o que ainda não está delineado é a diferença. Por isso, não é possível antecipar uma experiência, apenas estar atento aos acontecimentos e singularidades.

Ao pensar em uma formação inventiva, nos remetemos à problematização.

ao problematizar, inquietamos as certezas e adotamos uma atitude de recuo crítico quanto às evidências sociais e suas formas históricas de problematização. Com isso, desdobramos discursos e práticas, bem como elementos de uma relação consigo a partir da qual o sujeito pode construir uma experiência de si que ousa pensar e fazer uma formação outra (DIAS & RODRIGUES, 2020, p. 19).

Problematizando a questão da medicalização, dos diagnósticos fechados, de não levar em consideração a subjetividade, a capacidade inventiva é convidada à cena, pela via de encontros e conversas.

As ações de apoio institucional à gestão dos serviços e espaços coletivos são desenvolvidas com a finalidade de propiciar a ampliação da capacidade de análise e intervenção das equipes da rede municipal, nas reuniões do Google Meet. O foco das ações do Apoio Institucional pela Universidade enfatiza dar potência aos espaços coletivos para cogestão e operacionalização de diretrizes da política pública de saúde mental implementada no município, além da análise e revisão do espaço instituído, seus objetivos com definição de nova formatação e atribuições a partir das diretrizes apresentadas pelos grupos (RODRIGUES et al, 2020).

O apoio trabalhado nas equipes de CAPS enquanto Educação Permanente em Saúde não teria como função dotar o sujeito trabalhador(a) de determinados saberes, atitudes e capacidades dos quais ele careceria. Contrários a esta posição, pensamos a formação exatamente pela possibilidade de se deslocar dos lugares acostumados à “dimensão especialista” (DIAS, 2011) – aquela que diz o que o outro deve seguir e fazer; aquela que explica e possui um fim (entendido como objetivo e como término) antecipadamente dado a ser alcançado. Dias e Rodrigues (2020, p. 16) trazem que “quando optamos por caminhar por meio de dispositivos, colocamos em análise as linhas da tessitura da experiência”.

Nesse sentido trazemos a perspectiva metodológica que nos guia, a cartografia.

## **Cartografia**

A cartografia (DELEUZE E GUATTARI, 2004) como referência de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação (RODRIGUES et al, 2020).

Trabalhamos imersos nos Centros de Atenção Psicossocial de dois municípios do noroeste fluminense, que são atravessados pelas reuniões quinzenais com docentes da UFF e estudantes da graduação de Pedagogia e Psicologia. Além da escuta oferecida, há a sistematização de temas para discussão, sendo disponibilizados textos e artigos de apoio que sustentam as reflexões

## **Resultados e Discussão**

O modo dialogado e a construção da função apoio como disparadora de discussões locais para a análise coletiva do trabalho caracteriza-se pelo esforço constante de deslocamento de um suposto lugar “dado” e “fechado” para o foco da estratégia medicalizante dos serviços de saúde mental. Essa nova forma de atuar chamou a atenção para seu processo de construção contínua, substituindo a ideia de “fazer para” pela de “atuar com”, propiciando o que se pode designar por vigilância como acompanhamento de processo. Sendo assim, a responsabilização dos casos é apresentada em um exercício de validação coletiva e não de regulamentação externa.

Nesta perspectiva, os trabalhadores assumem o papel de “atores”, de sujeitos capazes de produzir e avaliar as ações tomadas. Os espaços de conversa sobre os processos e modos de organização das atividades no CAPS pretendem como efeito criar novos modos de se relacionar nas redes em que esta ampla tessitura se compõe.

O desafio que se coloca aos movimentos que intencionam a construção de uma política efetivamente pública é o de criar um chão possível para a produção de experiências em que as pessoas possam se reunir para conversar, refletir, compartilhar lamentos e táticas de ação. Essa perspectiva nos conduz, tendo em vista o processo formativo que empreendemos junto às equipes dos CAPS, à aposta permanente na possibilidade da construção de um comum, sem garantias a priori. Afinal, o que produzimos em nossos trabalhos retroage sobre nós, viabilizando modos de subjetividade mais ou menos conectados com regiões de força e o aumento da potência de agir nos coletivos.



Na busca desse “chão possível” a equipe do Caps de Miracema vem participando dos encontros realizados quinzenalmente, através do Google Meet, onde as experiências e as reflexões compartilhadas abrem caminho para as necessárias transformações do cuidado em saúde mental praticadas no serviço.

Para além da pretensão de respostas prontas e resultados fechados, o que se almeja são possibilidades, formas inventivas, que possam ser disparadoras de práticas criativas de cuidar em saúde mental, levando em conta a diversidade e a especificidade da experiência daquele que sofre e busca ajuda.

Ainda que inicialmente sejam tímidas as transformações do cotidiano do serviço, algumas ações e reflexões podem ser vislumbradas no que se refere ao acolhimento das pessoas que chegam ao serviço. Esta reflexão esteve presente em um dos encontros, onde destacou-se a forma como vem sendo feito, um mero preenchimento de formulário e registro de protocolo, finalizando muitas vezes como um relato de dados do sujeito para sua entrada no serviço, sem levar realmente em conta a importância da recepção daquele que busca o cuidado ao seu sofrimento. O destaque é para a perda de algo muito importante que é a acolhida à história do sujeito, o significado para este do seu momento, da sua experiência, suas dificuldades e também suas expectativas, sendo estes conteúdos de forte importância para a tomada de decisão no âmbito do atendimento.

A partir deste momento o que se pretende é um olhar mais atento às questões da pessoa que sofre, evitando-se as respostas e encaminhamentos imediatos (muitas vezes o que ocorre diante de consultas pré-agendadas de pessoas que nunca haviam ido ao serviço e já tinham direcionado o seu encaminhamento, na maioria dos casos às consultas psiquiátricas).

Esta prática no serviço é então, resultado de uma rotina de ações voltadas à respostas imediatas, sem a crítica reflexiva necessária a cada experiência, levando a um movimento de “apagar incêndio”, onde ficam negligenciadas a escuta, a discussão de caso, o compartilhamento das ideias, bem como a possibilidade de ações outras que aquela que vem sendo a realidade, práticas medicalizantes,

voltadas a remissão de sintomas e contenção das expressões do sofrimento do outro.

A tática das reuniões via Google Meet foi o disparador de tais reflexões, onde na discussão sobre a criação de um comum e a responsabilização dos casos, a estratégia de acolhimento compartilhado foi ressaltada e trazida para o cotidiano do serviço, nesses tempos de pandemia.

Em uma dessas reuniões virtuais, no contato com a rede de serviço de Santo Antônio de Pádua, vivemos a emoção da despedida da fisioterapeuta, que falou em se aposentar em meio à pandemia. No seu percurso de quase 20 anos no CAPS lembramos do impacto de sua entrada no serviço. O relato a seguir vislumbra a pulverização do especialismo como marca da clínica ampliada do CAPS.

No campo da saúde mental é comum a grande ênfase dada aos discursos e saberes psiquiátricos e psicológicos como prescritores e direcionadores das práticas a nortear os processos terapêuticos. Ao se pensar nos elementos formativos em saúde, na aprendizagem inventiva articulada ao cuidado de si, apostamos em um lugar criado para além dos especialismos e das práticas protocolares. As oficinas em saúde mental são alguns desses espaços de excelência a fazer e construir cotidianos.

As relações com o corpo, com a subjetividade, com a arte e a produção de vida se revela nos singulares encontros da fisioterapeuta com os pacientes no CAPS, esta que em diversos momentos se questionou qual o seu real papel clínico e técnico na atenção psicossocial e no cuidado em saúde mental.

As Oficinas do Corpo, oferecendo um trabalho motor e psicomotor, diminuindo a rigidez muscular devido o longo uso de antipsicóticos e neurolépticos, buscando melhorar a marcha, a postura, o aumento do tônus e da força muscular, assim como a amplitude do movimento no corpo, amplia também o espaço rico da grupalidade e do experimento da dimensão de si e do outro. Utilizando recursos simples, com bolas, bastões, cones e circuitos, os pacientes são conduzidos, pela fisioterapeuta, em exercícios ativos ao

ar livre, a experimentar a tradução de seu corpo no espaço, nos limites e nas possibilidades de reinvenção de si.

Nas Oficinas de Artesanato, a mesma fisioterapeuta, que também é professora, além de trabalhar com a coordenação motora fina, também vive junto e aprende com os pacientes, as descobertas destes em ultrapassar seus limites físicos e cognitivos. Os desafios de preencher a tela vazia com as cores e com os traçados de vida, por vezes tortuosos, por vezes indicativos das dores, desafios e das alegrias são recebidos e acolhidos pela educadora. Nas artesanias produzidas, presentes para si, para os familiares, amigos e para aqueles que se amam, nos quadros pintados a representação fiel daquilo que se teve e perdeu, a elaboração de projetos e desejos de vida, dos delírios antigos, dos medos atuais e dos sonhos sempre novos.

Nessas vivências de uma Aprendizagem Inventiva destaca-se a criação de laços, a produção de um conhecimento que cria formas e que tem como consequência a ampliação e intervenção em repertórios existenciais a promover novas experimentações: nos quadros, no papel, nos abraços, na vida. Esses lugares de produção de falas e escutas, de fazeres e de gestos, nos ensinam o quanto o sofrimento mental pode e deve ser ressignificado, no conhecer os fluxos e ritmos da existência fica o indicativo da necessária e constante invenção e transformação de nossas práticas.

## **Considerações Finais**

O que esteve em jogo neste trabalho foi uma abertura para a co-construção de outros mundos e, em última instância, para a criação de paisagens existenciais comprometidas com a co-produção do comum. Apostar no Apoio como estratégia para uma formação inventiva tem sido vislumbrar pequenas rasuras no modo habitual e automático de nos conduzir, abrindo brechas que apontem, no percurso, para a obra inacabada e a feita movente de nós mesmos. Tal composição só é possível quando nutrimos espaços de diálogos, compartilhando, fazendo, aquecendo redes para construir os cotidianos de serviços de saúde que desejamos habitar.

A possibilidade de vislumbrar a corresponsabilização dos casos, a estratégia de acolhimento compartilhado foi ressaltada e trazida para o cotidiano do serviço, nesses tempos de pandemia. Na reuniões virtuais na rede de atenção psicossocial, a criação de um “comum” inspirou a ênfase na transversalidade da clínica ampliada e o relato trazido da pulverização do especialismo na prática da fisioterapeuta. Na problematização na proposta de uma ação de formação inventiva de apoio como ação de extensão universitária, assistimos aos deslocamentos a partir do diálogo entre os trabalhadores do CAPS e da rede de atenção psicossocial, nos dois municípios.

Nesse sentido experimentar as transformações de modos de fazer no cotidiano põe-nos a valorizar os novos modos de partilhar em tempos de pandemia, com o conseqüente isolamento e distanciamento social, tais como os encontros remotos ressaltados neste texto, e as reflexões oportunizadas nestes.

Vivenciar as pequenas mudanças a partir das discussões nas rodas de apoio remotas, através do *Google Meet*, tem-nos despertado o ânimo. A despeito dos ainda fortes abalos político-administrativos pelos quais passam os serviços públicos e seus profissionais, as experiências vividas nos espaços coletivos vêm a cada dia fortalecendo o diálogo e as ações coletivas alterando um cotidiano, antes pautado em ações desconexas e individualizadas.

## Referências

BARROS, Maria E. B.; CRUZ, Cristiane B.; ZAHN, Jomar. Saúde e trabalho na educação: lutas a partir do Fórum Cosate. **Mnemosine** Vol.16, nº1, p. 134-145, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007**. Brasília, DF, 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Acesso em: 31 jul. 2020. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996\\_20\\_08\\_2007.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Memórias da saúde da família no**

**Brasil** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Recuperado em 16 de agosto, 2020, de [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/memorias\\_saude\\_familia\\_brasil.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/memorias_saude_familia_brasil.pdf)

CAMPOS, G. W., FIGUEIREDO, M. D., JÚNIOR, N. P., CASTRO, C. P.. A aplicação da metodologia Paideia no apoio institucional, no apoio matricial e na clínica ampliada. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, 2014; 18 SUPL 1; 983-95.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: DELEUZE, G. **Dois regimes de loucos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2016. pp. 359-369.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. São Paulo, Ed. 34, 2004.

DIAS, Rosimere de O.; RODRIGUES, Heliana de B. C.. Pensamento e invenção: por uma formação outra. **Mnemosine** Vol.16, nº1, p. 4-32, 2020.

DIAS, Rosimeri de O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas cognitivas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008. pp. 243-276.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade**. Ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

RODRIGUES, Maria G. A., ALMEIDA, Allan A., FERREIRA, Tânia F., GOLDENZWEIG, Roman E. & AMARANTE, Paulo C. D.. Saúde Mental, Articulações Intersetoriais e o Apoio da Universidade em Tempos de COVID-19. **Diversitates**, v. 12, p. 02-13, 2020.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Available from <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>

SES-RJ. **Manual de orientação para os municípios sobre o Cofinanciamento - Rede de Atenção Psicossocial do Estado do Rio De Janeiro – COFI-RAPS**. Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Saúde, 2019.

STENGERS. I. **Quem da ciência?** Ciência e poderes. São Paulo: Siciliano, 1990.

**TEM MEDO DO QUÊ?  
ENFRENTA!” E “VAMOS TOCAR A VIDA”:  
A BARBÁRIE POLÍTICA EM TEMPOS DE CRISE SANITÁRIA  
E OS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO.**

Thalles Azevedo Ladeira

Daniela Abreu Leal<sup>1</sup>

Iury Fagundes da Silva<sup>2</sup>

## **Introdução**

Desde o início da pandemia do novo Coronavírus no Brasil, temos lidado com uma postura extremamente negacionista do presidente da República Jair Bolsonaro em relação à pandemia, com posicionamentos que buscam minimizar a gravidade do problema que temos enfrentado. Nesse sentido, iremos apresentar nesse espaço uma análise crítica a respeito de como o posicionamento absolutamente irresponsável do governo Federal, contrariando as orientações da OMS (Organização Mundial de Saúde), impactam na sociedade brasileira e, em específico, na educação do país.

Baseamo-nos em uma pesquisa de revisão bibliográfica de caráter exploratório, investigativo e descritivo. Segundo Thomas et al. (2007), o principal objetivo de uma revisão bibliográfica é agrupar ideias provenientes de várias fontes, tensionando à construção de uma nova ideia e/ou teoria, ou nova forma de configuração de um assunto já versado. A pesquisa descritiva é caracterizada por retratar determinado fenômeno e/ou fato social. Possui como envolvimento a análise sistemática, acompanhada de descrições objetivas do fenômeno observado (SILVA; MENEZES, 2001).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), danielaabreu@id.uff.br.

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), iuryfagundes9@gmail.com.

Cabe apontar que o Brasil teve seu primeiro caso confirmado do coronavírus pelo Ministério da Saúde no dia 26 de fevereiro de 2020 (ALVES, 2020), e, desde então, temos sido atravessados por uma crise social e sanitária sem precedentes. No entanto, consideramos que outra crise já havia se instalado em nosso país tempos antes, a saber, a crise política.

Desde que o Governo Bolsonaro foi instalado no país, no dia primeiro de janeiro de 2019, temos sido expostos a diversos escândalos por parte do mesmo e de seus representantes. A partir disso, torna-se relevante pontuar alguns desses episódios que chocaram, não só o Brasil, como inúmeros países. Os primeiros pontos a serem destacados são os ministérios do governo, recheados de investigados e réus por corrupção. (OLIVEIRA; KRUGER, 2019). O atual presidente construiu sua candidatura baseando-se em *fake news* (notícias falsas) e promessas ludibriantes. A principal era o combate à corrupção, mas, ao ser eleito, contrariando tudo o que havia propagado antes, ampliou o número de ministérios (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020a) montando uma equipe de ministros e, posteriormente, alguns chegaram a ser investigados e foram considerados réus em ações judiciais. (SCHUQUEL, 2020).

Seguindo esse caminho repleto de barbáries, destacamos a “rachadinha” (MATTOSO; NOGUEIRA, 2020) e os funcionários fantasmas (BELISÁRIO, 2019) que o atual presidente mantinha em seu gabinete, nos quais os mesmos deveriam assessorá-lo como parlamentar, porém, nenhum destes apareceu uma única vez para trabalhar.

Destacamos também as declarações machistas (UOL, 2020a), homofóbicas (CATRACA LIVRE, 2019), misóginas (ROSSI, 2020) e racistas (FOLHA DE SÃO PAULO, 2020b), além de falas de ataque aos nordestinos, usando a expressão pejorativa “paraíba” para desqualificá-los (REVISTA FÓRUM, 2019), assim como a evocação e o desejo de instaurar uma ditadura militar no país (BBC NEWS, 2020); além do ataque às políticas ambientais (SILVA, 2020), dentre

uma série de outros posicionamentos que fazem de seu governo um verdadeiro “picadeiro político”.

Jair Bolsonaro também protagonizou cenas lamentáveis, trazendo à tona o caso da morte de Marielle Franco e Anderson. O nome do presidente surgiu nas investigações quando o porteiro do condomínio de luxo do presidente no Rio de Janeiro afirmou, em depoimento à polícia, que o ex-policial militar Elcio Queiroz (um dos principais acusados de matar a vereadora e seu motorista), esteve na casa do Bolsonaro no dia do crime, em 14 de março de 2018 (O GLOBO, 2019). Mesmo que Jair Bolsonaro tenha negado a declaração do porteiro, é indubitável a relação da família Bolsonaro com as milícias, o que perdura há tempos, com direito a condecorações, homenagens, fotos e declarações públicas. E a pergunta que ainda precisa ser respondida é: Quem matou e mandou matar Marielle e Anderson?

Um ponto mais atual e que vem ganhando destaque é a falta de comprometimento do atual governo na luta contra o coronavírus (COVID-19), enquanto a expressiva maioria dos países do mundo apresentam políticas de contenção do vírus, seguindo as orientações da OMS. O presidente traz notícias falsas sobre assuntos relacionados à pandemia, não nomeia um ministro da saúde há mais de 3 meses da saída do anterior (CARTA CAPITAL, 2020a), faz propaganda para o uso da hidroxicloroquina, medicamento sem comprovação científica o combate do vírus (UOL, 2020b), desmerece estudos científicos que trazem informações pertinentes sobre o assunto, entre outras questões que contrariam as orientações da OMS. Tais ações acarretaram na marca de mais de 3 milhões e 600 mil infectados e mais de 115 mil mortes até o momento no país (VALENTE, 2020).

Além de todos os indicativos já apontados, os discursos de Bolsonaro ao longo da pandemia têm sido negacionistas, minimizando o efeito letal e devastador do Coronavírus, se posicionando a favor do fim do isolamento social, acenando para a flexibilização do retorno escolar; além de vetar a obrigação de dar assistência técnica e financeira para que municípios, estados e Distrito



Federal ofereçam aulas remotas (SOBRINHO, 2020), o que demonstra despreparo e falta de compromisso e responsabilidade com o país.

Diante desse cenário, nosso objetivo é apresentar como o caos político, incrustado na crise pandêmica, tem impactado na educação do nosso país. No entanto, antes faremos uma breve, (contudo importante), análise do discurso do presidente, tomando como exemplo algumas de suas falas ao longo da pandemia. Pretendemos, assim, mostrar como a postura negacionista assumida por ele, reflete no posicionamento da população brasileira em tempos de pandemia, visto que, o discurso de um líder da nação exerce autoridade sobre a sociedade, ainda que suas falas sejam contra o que recomenda a OMS. Em seguida, iremos apresentar como tal negacionismo e descaso perante a dura realidade afeta, sob vários aspectos, a educação do nosso país.

### **“Quem não quiser trabalhar, que fique em casa, porra” - Análise do discurso do Bolsonarismo em tempos de crise**

Segundo a abordagem linguística da Análise do Discurso, de Michel Pêcheux, todo discurso é marcado histórico e socialmente, portanto, não podemos analisar os atos de fala sem considerar o contexto em que estão inseridos, ou seja, analisar o discurso é analisar também as suas “condições de produção” (PÊCHEUX, 1990). Assim, tomaremos como exemplos falas proferidas dentro do contexto da pandemia.

Tendo em vista que o discurso é uma prática social, precisamos levar em conta que todo sujeito possui um lugar de fala, que é marcado socialmente e, assim, demarca também relações de poder e hierarquia. Além disso, em uma sociedade há diversas classes sociais e, portanto, diversas ideologias, que são diferentes visões de mundo que permeiam as classes. O discurso do presidente carrega, portanto, a ideologia da classe social que ele representa: a classe dominante. Veremos adiante como essa dominação ideológica é colocada em prática nas falas de Jair Bolsonaro.

Quando falas como “Tem medo de quê? Enfrenta!”<sup>3</sup> e “Vamos tocar a vida”<sup>4</sup> são proferidas por um presidente da república, e não por um enunciador qualquer, a recepção por parte do público-alvo, no caso, a população brasileira em geral, se dá de forma diferente, afinal, seu discurso é dotado de poder e, portanto, é validado, mesmo essas sendo falas extremamente irresponsáveis e incongruentes com a postura do líder de uma nação.

Segundo o filósofo Terry Eagleton :“Um modo de dominação é geralmente legitimado quando os que estão submetidos a ele passam a julgar seu próprio comportamento pelos critérios se seus governantes”(1997, p. 59). A postura negacionista do presidente diante do cenário em que o mundo se encontra pode ser considerada negligente e responsável por grande parte do descontrole da pandemia, visto que tais falas refletem no comportamento da população, que passa também a negligenciar os riscos do vírus.

Todo discurso gera um ou mais efeitos de sentido. O discurso político do presidente é composto por diversas marcas que demonstram, não só a negação diante do caos, mas também a fuga em assumir a responsabilidade que lhe é posta.

Uma das marcas presentes nas falas dele é o uso do modo imperativo, que expressa uma ordem (por exemplo: “Enfrenta!”), recurso recorrente utilizado por Bolsonaro em resposta à mídia quando algo lhe é questionado. Além disso, a famigerada e polêmica fala “E daí? Quer que eu faça o quê?”<sup>5</sup> também

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/07/tem-medo-do-que-enfrenta-diz-bolsonaro-sobre-mortes-pelo-coronavirus.shtml> Acesso em: 28 ago. 2020.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/08/06/vamos-tocar-a-vida-diz-bolsonaro-sobre-pais-atingir-a-marca-de-100-mil-mortos-por-coronavirus.ghtml> Acesso em: 28 ago.2020.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml> Acesso em: 28 ago. 2020.

demonstra uma fuga, como se não houvesse nada a ser feito por ele, como presidente diante dos numerosos casos de Covid-19.

Ao mesmo tempo, temos também exemplos de uso da primeira pessoa em falas carregadas de sarcasmo como “Se o vírus pegar em mim, não vou sentir quase nada. Fui atleta e levei facada”<sup>6</sup> e “Eu não sou coveiro, tá certo?”<sup>7</sup>, podendo ser interpretadas como uma forma de se esquivar da questão, mas também de passar ao público uma imagem de superioridade diante da situação, como se ele estivesse acima da crise e do vírus, o que mais uma vez é também uma forma de mostrar poder através do discurso. O uso de palavras de baixo calão nas falas do presidente também não é raro. Tomemos a seguinte fala como exemplo: “Quem não quiser trabalhar, que fique em casa, porra”<sup>8</sup>. Em outros contextos, poderíamos considerar a palavra “porra” como marcador discursivo, parte de diálogos cotidianos, mas se analisarmos toda a construção (o palavrão e o tom agressivo da frase), fica evidente que é esse mais um recurso que garante ao seu discurso um caráter autoritário e não acolhedor.

No contexto dessa fala, Bolsonaro se posiciona mais uma vez politicamente incorreto, colocando o isolamento social como se fosse uma opção da população, confundindo o isolamento com um “não querer trabalhar”, deixando de considerar as importantes recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) (CNN, 2020) e de estudos de Universidades como Harvard (VEJA, 2020) a respeito da importância do isolamento social no combate à pandemia.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-sobre-covid-19-nao-vou-sentir-nada-fui-atleta-e-levei-facada/> Acesso em: 28 ago. 2020.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml> Acesso em: 28 ago. 2020.

<sup>8</sup> Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/05/13/interna\\_politica,854347/bolsonaro-quem-nao-quiser-trabalhar-que-fique-em-casa-porra.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/05/13/interna_politica,854347/bolsonaro-quem-nao-quiser-trabalhar-que-fique-em-casa-porra.shtml) Acesso em: 28 ago. 2020.

Outra marca linguística em suas falas é o uso da primeira pessoa do plural (nós), o que é uma forma de se aproximar do público e, assim, gerar identificação. Quando foi dito: “O vírus tá aí, vamos ter de enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, pô, não como moleque”<sup>9</sup> vemos uma postura autoritária diante do cenário de caos que estava por vir. Três meses depois, vemos um discurso mais conformista: “Vamos tocar a vida e buscar uma maneira de se safar desse problema”<sup>10</sup> Em ambos os casos, apesar das falas sugerirem um suposto enfrentamento da pandemia, trata-se de um enfrentamento vazio de alguma solução eficaz, bem a lógica do: “se deixarmos de falar do problema ele deixa de existir”. É nesse sentido, que o próprio presidente se negou a usar máscaras mais de uma vez, esteve em meio a aglomerações, permaneceu defendendo o uso de medicamentos sem comprovação científica e criticando as medidas de isolamento social, ou seja, o enfrentamento.

Todo esse posicionamento apresentado aqui rendeu ao governo Bolsonaro denúncias feitas por mais de 50 entidades e sindicatos brasileiros e estrangeiros, por crimes contra a humanidade no Tribunal Penal Internacional (CHADE, 2020), além de tornar sua imagem no exterior ainda mais desacreditada, beirando ao escárnio internacional, o que piora a própria imagem do país no exterior, comprometendo as relações internacionais.(CORREIO DO POVO, 2020).

Além disso, um estudo em desenvolvimento da Faculdade Getúlio Vargas e da Universidade de Cambridge, no Reino Unido, revela o quanto a postura negacionista de Bolsonaro tem influenciado diretamente na taxa de isolamento em municípios onde ele recebeu mais votos nas eleições de 2018.

O estudo aponta o quanto os níveis de adesão à quarentena caíram nos municípios que concentram mais apoiadores de

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/03/29/bolsonaro-diz-que-e-preciso-enfrentar-virus-como-homem-e-nao-como-moleque.htm> Acesso em: 28 ago. 2020.

<sup>10</sup> Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,esta-chegando-a-100-mil-obitos-vamos-tocar-a-vida-diz-bolsonaro,70003390612> Acesso em: 28 ago. 2020

Bolsonaro em dois eventos específicos do mês de março, que tiveram grande repercussão nacional e internacional - ambos marcados por situações nas quais o presidente minimizou os impactos da covid-19 (CERIONI, 2020).

Nesse sentido, consideramos que tal postura tem incentivado movimentos de aglomeração ao redor do país, como a inauguração de uma loja de atacado, o Tubarão atacadão, na Taquara, Zona Oeste do Rio de Janeiro, (UOL,2020d) além das constantes aglomerações nas praias da zona Oeste e Sul do Rio de Janeiro (LIMA, 2020) e dos bares noturnos, sobretudo na zona sul do Rio de Janeiro, que além de promover aglomeração, desrespeitam a regra de fechamento até as 23h (G1 GLOBO,2020a). Em contraste a isso, cabe apontar que o estado do Rio já passou das 15 mil mortes por covid-19 e contabiliza mais de 205 mil infectados desde o início da pandemia. (G1 GLOBO, 2020b).

### **A crise na educação como reflexo da minimização da pandemia**

Mesmo com a perspectiva da retomada das aulas presenciais em alguns estados ao redor do país, como no estado do Rio de Janeiro, com previsão de retorno para setembro, segundo informações da Secretaria Estadual de Saúde (UOL, 2020c); no Paraná, com previsão também para setembro, de acordo com o diretor-geral da Secretaria de Estado da Educação (Seed) (WOLF; HISING, 2020) e no Rio Grande do Norte (TRIBUNA DO NORTE), o presidente Bolsonaro vetou a assistência técnica e financeira, para a implementação de medidas sanitárias nas escolas Federais, estaduais e municipais, que, baseado na autonomia de decisão, estão se organizando para se adequarem à volta às aulas. (SOBRINHO, 2020).

O primeiro grande impacto que tal veto traz é a não garantia da segurança dos estudantes, funcionários e professores das escolas, visto que, sem as devidas medidas preventivas, a contaminação se torna muito mais fácil e impossibilita que haja um ano escolar produtivo. Além disso, a saúde é um direito

fundamental do educando (Art. 4º, MEC/SEESP, 2009), portanto, o aprendizado é comprometido caso os alunos não estejam em adequadas condições para estudar.

Desse modo, o governo, se isenta da sua responsabilidade frente a esse momento de emergência, negando recursos que seriam investidos na proteção dos alunos e profissionais da educação, provando, com isso, o seu potencial de minimizar, mais uma vez, a gravidade da situação e o seu descaso com o povo.

Aliado a isso, cabe considerar também que o Governo Federal já havia implementado, em um primeiro momento, outro veto, de não obrigatoriedade da União em prestar assistência técnica e financeira aos estados, municípios e Distrito Federal para a oferta de aulas e atividades pedagógicas à distância, no ensino remoto, enquanto as escolas seguem fechadas. (CARTA CAPITAL, 2020b).

Nesse sentido, consideramos que, até o momento, não há nenhuma linha de financiamento por meio do Ministério da educação (MEC) para auxiliar as redes municipais e estaduais de ensino, que hoje concentram cerca de 39 milhões de matrículas - da creche ao ensino médio - sem qualquer apoio técnico ou financeiro recebido do governo federal. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2020).

Não há também nenhuma medida efetiva que garanta o acesso dos estudantes às aulas *online*. A UNICEF (2020) é clara ao alertar que o acesso à *internet* para estudantes em condições vulneráveis é de extrema importância em meio à pandemia. Segundo pesquisas desenvolvidas (UNICEF, 2020), 4,8 milhões de crianças e adolescentes não possuem *internet* em casa e, segundo a TIC Educação (2019), 39% dos alunos não têm *tablets* ou computadores para estudarem. Os empecilhos ao ensino remoto são enormes e se estendem desde março, porém, seis meses depois, os discursos sobre a volta às atividades normais (inclusive as aulas), continuam sendo ecoados de forma naturalizada por uma parte da população.

Além disso, o presidente vetou também a autorização para a implementação de um auxílio financeiro para compra de merenda escolar para as famílias dos estudantes durante a pandemia de covid-19, que se daria por meio do direcionamento de verbas aos

municípios, estados e escolas federais, caracterizando-se como mais uma medida impopular e que não atende às reais necessidades da população. (O DIA, 2020).

Vetar tais auxílios é não reconhecer, e negar, que há uma grande demanda de estudantes que estão sendo diretamente afetados pela pandemia. Se fossem atendidas as necessidades básicas desses educandos, acreditamos que suas condições de estudo seriam grandemente ampliadas e se tornaria, assim, possível um maior alcance à educação, ainda que de forma remota, fato que vem sendo negligenciado.

Todo esse cenário apontado aqui tem gerado uma educação remota deficitária (SAMPAIO, 2020), que não tem conseguido abranger os alunos na sua maioria, marcada pela exclusão da classe popular, deixando de chegar com as mínimas condições para ser desenvolvida, nos lares de centenas de brasileiros que não detém de acesso à *internet* e/ou até mesmo luz e salubridade em suas residências.

Desse modo, o descaso às demandas populares, a minimização da crise pandêmica e o, aparelhamento de uma política de exclusão social por parte do Governo Bolsonaro têm gerado fraturas na educação do país, com possibilidades de aprendizado no ensino remoto absolutamente comprometidas ou quase impossíveis de serem implementadas para a classe popular.

Diferente de países como o México, que popularizou as aulas via TV nacional (em seis canais diferentes) e rádio para 30 milhões de alunos, por considerar a dificuldade dos mesmos com o acesso à *internet*, ao passo em que a televisão é uma ferramenta presente na casa de 92% dos mexicanos (UOL, 2020e). Exemplos de outros países que desenvolveram boas estratégias de ensino remoto, com investimento e qualidade na educação são: Finlândia, China, Israel, Estônia, Portugal etc. (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2020).

## À guisa de conclusão

Todo esse cenário apresentado, como já pudemos verificar, vem sendo marcado por uma crise sem precedentes, com interfaces na saúde, na política, na educação, e, na sociedade de modo geral. Por essas razões, esse trabalho buscou se posicionar denunciando a postura irresponsável e criminosa do Governo Federal. Com isso, levantamos a bandeira da valorização da educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, que em tempos de crise, não pode sucumbir aos ataques daqueles que são seus inimigos e que desencadeiam iniciativas para obstruí-la. Mesmo em meio à pandemia, e, sobretudo nesse contexto, a educação tem mostrado o seu valor, provando, a cada dia que se soma com as escolas fechadas e as salas de aulas vazias, como vale a pena investir nela e lutar coletivamente pela sua valorização.

Em suma, fazemos alusão à Maiakovski citado por Schnaiderman et. al., ao apontar que “é preciso arrancar alegria ao futuro” (SCHNAIDERMAN, 2015) com muita luta coletiva para enfrentar todos os ataques que são engendrados contra a educação pública e contra o povo brasileiro, desse governo e de quaisquer outros que porventura venham a surgir, acreditando que por mais que a conjuntura não esteja auspiciosa, a coragem de transformação deve ser maior, afinal “as revoluções se produzem nos becos sem saída”. (BRECHT, 1997)

## Referências

ALVES, R. **Tudo sobre o coronavírus - Covid-19**: da origem à chegada ao Brasil. Estado de Minas. 17 març. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/02/27/interna\\_nacional,1124795/tudo-sobre-o-coronavirus-covid-19-da-origem-a-chegada-ao-brasil.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/02/27/interna_nacional,1124795/tudo-sobre-o-coronavirus-covid-19-da-origem-a-chegada-ao-brasil.shtml)  
Acesso em: 28 ago. 2020.



BCC NEWS. **4 pontos sobre o discurso de Bolsonaro em ato a favor de 'intervenção militar'**. 20 abr. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52353804> Acesso em: 29 ago. 2020.

BELISÁRIO, A. **Jair Bolsonaro empregava cinco funcionárias que nunca foram ao Congresso**. Exame. 30 abr. 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/jair-bolsonaro-empregava-cinco-funcionarias-que-nunca-foram-ao-congresso/> Acesso em: 28 ago. 2020.

**BRECHT, B. Me Ti: livre des retournements. Ed. L'arche. 1997**

**CARTA CAPITAL. Brasil completa três meses sem ministro da Saúde definitivo. 15 ago. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/saude/brasil-completa-tres-meses-sem-ministro-da-saude-definitivo/> Acesso em: 29 ago. 2020a.**

CARTA CAPITAL. **Educação: Bolsonaro veta maior repasse de verbas para estados e municípios durante pandemia.** 19 ago. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-bolsonaro-veta-maior-repasse-de-verbas-para-estados-e-municipios-durante-pandemia/> Acesso em: 29 ago. 2020b.

CATRACA LIVRE. **'Sou homofóbico, sim, com muito orgulho'**, diz Bolsonaro em vídeo. 21 out. 2019. Disponível em: <https://catracaivre.com.br/cidadania/sou-homofobico-sim-com-muito-orgulho-diz-bolsonaro-em-video/> Acesso em: 28 ago. 2020.

CERIONI, C. **"Palavras importam": estudo revela como Bolsonaro prejudicou isolamento.** 06 mai. 2020. Disponível em: <https://exame.com/brasil/as-palavras-importam-estudo-revela-como-bolsonaro-prejudicou-isolamento/> Acesso em: 28 ago. 2020.

CHADE, J. **Bolsonaro é denunciado em Haia por genocídio e crime contra humanidade.** UOL. 27 jul. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/07/26/bolsonaro-e-denunciado-no-tribunal-de-haia-por-crimes-contr-humanidade.htm> Acesso em: 29 ago. 2020.

CNN. **OMS ressalta necessidade de isolamento amplo para conter o novo coronavírus.** 01 abr. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/04/01/oms-ressalta-necessidade-de-isolamento-amplo-para-conter-o-novo-coronavirus> Acesso em: 29 ago. 2020

CORREIO DO POVO. **Postura frente à pandemia piora imagem do país no exterior e afasta investidores.** 25 mai. 2020. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/economia/postura-frente-%C3%A0-pandemia-piora-imagem-do-pa%C3%ADs-no-exterior-e-afasta-investidores-1.426957> Acesso em: 28 ago. 2020.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. **Bolsonaro sanciona flexibilização do ano escolar mas veta apoio federal na pandemia.** 19 ago. 2020. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/politica/2020/08/bolsonaro-sanciona-flexibilizacao-do-ano-escolar-mas-veta-apoio-federa.html> Acesso em: 29 ago. 2020.

EAGLETON, T. **Ideologia: uma introdução.** Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Editora Boitempo, 1997.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Bolsonaro anuncia 23º ministério, prepara o 24º e se afasta mais da promessa eleitoral de apenas 15 pastas.** 11 jun. 2020a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/06/bolsonaro-anuncia-23o-ministerio-prepara-o-24o-e-se-afasta-mais-da-promessa-eleitoral-de-apenas-15-pastas.shtml> Acesso em: 28 ago. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Veja falas preconceituosas de Bolsonaro e o que diz a lei sobre injúria e racismo.** 26 jan. 2020b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/01/veja-falas-preconceituosas-de-bolsonaro-e-o-que-diz-a-lei-sobre-injuria-e-racismo.shtml> Acesso em: 29 ago. 2020.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Como países estão desenvolvendo boas práticas na educação a distância.** 22 abr. 2020. Disponível em: <http://fundacaotelefonicavivo.org.br/educacao-do-seculo-xxi/como-paises-estao-desenvolvendo-boas-praticas-na-educacao-a-distancia/> Acesso em: 30 ago. 2020.

G1 GLOBO. **Bares ignoram regras e passam do horário no 1º dia de reabertura no Rio; clientes se aglomeram e dispensam máscaras.** 07 jul. 2020a. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/03/1a-noite-com-bares-liberados-tem-aglomeracao-e-desrespeito-a-regras-de-distanciamento-no-rio.ghtml> Acesso em: 30 ago. 2020.

G1 GLOBO. **RJ passa de 1,5 mil mortes e 15 mil casos confirmados de Covid-19.** 08 mai. 2020b Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/08/rj-passa-de-15-mil-obitos-e-15-mil-casos-confirmados-de-covid-19.ghtml> Acesso em: 22 set. 2020.

LIMA, M. S. **Praias do Rio têm aglomerações na areia nesta sexta; FOTOS.** G1 Globo. 07 ago. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/08/07/praias-do-rio-tem-aglomeracoes-na-areia-nesta-sexta-fotos.ghtml> Acesso em: 30 ago. 2020.

MATTOSO; NOGUEIRA. **Gabinete de Jair Bolsonaro abasteceu 'rachadinha' por meio da filha de Queiroz, indicam extratos bancários.**

Folha de São Paulo. 12 ago. 2020 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/08/gabinete-de-jair-bolsonaro-abasteceu-rachadinha-por-meio-da-filha-de-queiroz-indicam-extratos-bancarios.shtml> Acesso em: 28 ago. 2020.

O DIA. **Bolsonaro veta repasse do dinheiro da merenda às famílias de alunos da rede pública.** 19 ago. 2020. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/brasil/2020/08/5973718-bolsonaro-veta-repasse-do-dinheiro-da-merenda-as-familias-de-alunos-da-rede-publica.html> Acesso em: 29 ago. 2020.

O GLOBO. **Caso Marielle: suspeito foi buscar acusado e alegou que ia à casa de Jair Bolsonaro.** 30 out. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/caso-marielle-suspeito-foi-buscar-acusado-alegou-que-ia-casa-de-jair-bolsonaro-24049906> Acesso em: 29 ago. 2020.

OLIVEIRA, M.; KRUGER, A. **Gilmar Mendes atende a pedido de Flávio Bolsonaro e determina suspensão de caso Queiroz.** G1 Globo. 30 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/09/30/gilmar-mendes-atende-a-pedido-de-flavio-bolsonaro-e-determina-suspensao-de-caso-queiroz-no-rio.ghtml> Acesso em: 29 ago. 2020.

PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990.

REVISTA FÓRUM. Ataque de Bolsonaro contra nordestinos alavanca a tag #OrgulhoDoNordeste. 20 jul. 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/ataque-de-bolsonaro-contr-nordestinos-alavanca-a-tag-orgulhodonordeste/> Acesso em: 29 ago. 2020.

ROSSI, M. A misoginia do Governo Bolsonaro vai parar na Justiça. El País. 11 ago. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-12/a-misoginia-do-governo-bolsonaro-vai-parar-na-justica.html> Acesso em: 29 ago. 2020.

SILVA, R. A. As 26 principais violações ao meio ambiente feitas por Jair Bolsonaro. Carta Capital. 11 fev. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/as-26-principais-violacoes-ao-meio-ambiente-feitas-por-jair-bolsonaro/> Acesso em: 29 ago. 2020.

SOBRINHO, W. P. Ação de Bolsonaro na educação é inconstitucional, diz união de secretários. UOL. 20 ago. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/20/vetos-bolsonaro-ministerio-da-educacao-volta-as-aulas-pandemia-coronavirus.htm> Acesso em: 29 ago. 2020.

SAMPAIO, C. **Professores, pais e alunos apontam dificuldades e limitações do ensino a distância.** Brasil de Fato. 04 mai. 2020. Disponível

em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/04/professores-pais-e-alunos-apontam-dificuldades-e-limitacoes-no-ensino-a-distancia> Acesso em: 30 ago. 2020.

SCHUQUEL, T. “**Nova política**”: seis ministros de Bolsonaro são alvo da Justiça. Metrôpoles. 02 mai. 2020. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/justica/nova-politica-seis-ministros-de-bolsonaro-sao-alvos-da-justica> Acesso em: 28 ago. 2020.

SCHNAIDERMAN, B. et. al. Maiakovski Poemas. Perspectiva Editora; 1ª Ed. 2015

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a distância da UFSC, 2001.

THOMAS, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. Métodos de pesquisa. 5.ed. Porto Alegre: Artmed. 2007.

TIC EDUCAÇÃO. **Escolas estão mais presentes nas redes sociais, mas plataformas de aprendizagem a distância são pouco adotadas**. 19 jun. 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/escolas-estao-mais-presentes-nas-redes-sociais-mas-plataformas-de-aprendizagem-a-distancia-sao-pouco-adotadas/> Acesso em: 29 ago. 2020

TRIBUNA DO NORTE. Governo adia para 14 de setembro retorno de aulas presenciais no RN. 13 ago. 2020. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/governo-adia-para-14-de-setembro-retorno-de-aulas-presenciais-no-rn/487260> Acesso em: 29 ago. 2020.

UNICEF. UNICEF alerta: garantir acesso livre à internet para famílias e crianças vulneráveis é essencial na resposta à Covid-19. 12 mai. 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-essencial-garantir-acesso-livre-a-internet-para-familias-e-criancas-vulneraveis> Acesso em: 29 ago. 2020.

UOL. Treze frases de Bolsonaro de natureza sexual e machista. 22 abr. 2020. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/treze-frases-de-bolsonaro-de-natureza-sexual-e-machista/> Acesso em: 28 ago. 2020a.

UOL. Bolsonaro volta a defender cloroquina contra covid-19 e diz que desemprego leva à morte. 13 ago. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2020/08/13/bolsonaro-volta-a-defender-cloroquina-contra-covid-19-e-diz-que-desemprego-leva-a-morte.htm> Acesso em: 29 ago. 2020b.

UOL. Estado do Rio cogita volta às aulas em 15 de setembro. 18 ago. 2020c. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/18/estado->

do-rio-cogita-volta-as-aulas-em-15-de-setembro.htm#:~:text=A%20volta%20%C3%A0s%20aulas%20no,poder%C3%A1%20retornar%20na%20mesma%20data. Acesso em: 29 ago. 2020.

UOL. 'Mega inauguração' de loja no Rio causa aglomeração e correria de clientes. 20 ago. 2020d. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/08/20/mega-inauguracao-de-loja-no-rio-cao-aglomeracao-e-correria-de-clientes.htm> Acesso em: 30 ago 2020.

UOL. México inicia ano letivo com aulas pela TV e rádio para 30 milhões de alunos. 25 ago. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2020/08/25/mexico-inicia-ano-letivo-com-aulas-pela-tv-e-radio-para-30-milhoes-de-alunos.htm> Acesso em: 30 ago. 2020e.

VALENTE, J. Covid-19: Brasil tem 115,3 mil mortes e 3,62 milhões de casos. Agência Brasil. 24 ago. 2020. Disponível em: <https://agencia-brasil.etc.com.br/saude/noticia/2020-08/covid-19-brasil-tem-1153-mil-mortes-e-362-milhoes-de-casos> Acesso em: 29 ago. 2020.

VEJA. Covid-19: Estudo de Harvard vê necessidade de isolamento social até 2022. 14 abr. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/covid-19-estudo-de-harvard-ve-necessidade-de-isolamento-social-ate-2022/> Acesso em: 29 ago. 2020.

WOLF, C.; HISING, E. Aulas presenciais voltam em setembro no Paraná e terão rodízio semanal com ensino remoto, diz governo. G1 Globo. 30 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2020/07/30/aulas-presenciais-voltam-em-setembro-no-parana-e-terao-rodizio-semanal-com-ensino-remoto-diz-governo.ghtml> Acesso em: 29 ago. 2020.

# COLETIVO DE LEITURAS E INVESTIGAÇÕES EM PEDAGOGIA SOCIAL EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS

Marcio Bernardino Sirino<sup>1</sup>

Patricia Flavia Mota<sup>2</sup>

## Introdução

Não sei se a vida é curta ou longa para nós,  
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,  
se não tocarmos o coração das pessoas.  
Cora Coralina

Em pensar que no dia 21 de fevereiro de 2019, o Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (CLIPS) estava realizando sua primeira reunião na Universidade Castelo Branco (UCB) e que, um ano depois, estava sendo descoberto o primeiro caso de *Coronavírus*<sup>3</sup> no Brasil.

Em 2019, o CLIPS teve a oportunidade de realizar 15 (quinze) encontros presenciais do grupo de pesquisa, 2 (dois) Seminários Formativos em Pedagogia Social (SEFOPES), apresentar-se no XXIX Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em Curitiba, fazer parte dos anais deste evento e do XII Seminário da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), realizado em Salvador, além de ter publicado no volume 9 do *Jornal Pensar a Educação em Pauta*.

Já em 2020, após os dois primeiros encontros presenciais do nosso grupo de pesquisa, eis que o Rio de Janeiro/RJ, já em estado de alerta desde que o primeiro caso foi identificado, passa a adotar

---

<sup>1</sup> Universidade Castelo Branco (UCB), marcio.sirino@castelobranco.br.

<sup>2</sup> Universidade Castelo Branco (UCB), patricia.mota@castelobranco.br.

<sup>3</sup> Coronavírus é uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 13.04.2020.

a medida de afastamento social – orientando que a população permanecesse em casa a fim de que o vírus não fosse disseminado com rapidez.

Neste contexto, todos nós tivemos de nos adaptar a uma nova lógica e dinâmica social, trabalhar na perspectiva do *home office* e nos afastarmos de uma convivência (JARES, 2008) tão característica do povo carioca: os beijos afetivos, toques envolventes e abraços calorosos.

Entretanto, apesar das dificuldades relacionadas ao acesso e tecnologia vivenciadas pela sociedade brasileira, organizamos, por meio do aplicativo *Zoom*, uma videoconferência no dia 03 de abril de 2020, com alguns dos pesquisadores do CLIPS, a fim de dialogarmos sobre a necessidade de fortalecimento dos vínculos humanos (BAUMAN, 2004) neste momento de reclusão e, ainda, sobre a potência do campo teórico da Pedagogia Social em tempos que se impõem o afastamento.

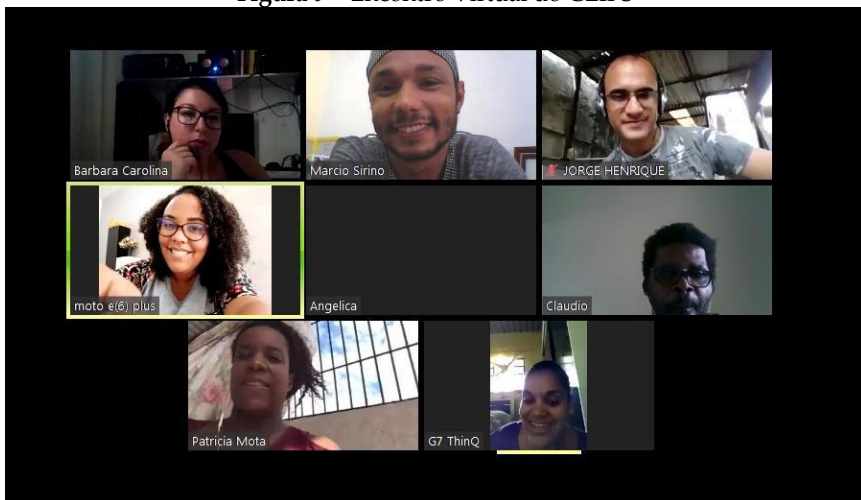
Cabe salientar que a Pedagogia Social vem sendo compreendida como um campo, em construção (PAIVA, 2015), no Brasil, que se alinha diretamente com a tentativa de estabelecer uma ponte, nos espaços não escolares, entre a Educação e a Assistência Social (PASSOS, 2019) por meio do reconhecimento de demandas (FERREIRA, 2012) que emergem dos diferentes contextos a fim de organizá-las pedagogicamente (CALIMAN, 2010).

Neste sentido, concordamos com Otto (2011) quando afirma que “a Pedagogia Social baseia-se na crença de que é possível decisivamente influenciar circunstâncias sociais por meio da Educação” (p. 31) – revelando a importância das ações educativas que dinamizem as questões sociais.

Tendo apresentado nosso entendimento sobre o campo do saber da Pedagogia Social, passamos, então, a socializar o processo de construção do “Dossiê”, embasados na perspectiva metodológica na qual se aglutina momentos de relato de experiência, momentos de estudo de caso, momentos de pesquisa autobiográfica e que se alicerça nos pressupostos de Oliveira (2010); Oliveira e Geraldini (2010) e, ainda, Alves (2001).

Autores que vêm contribuindo para a construção de outra forma de produção de conhecimento científico, para os espaços escolares e os ambientes não escolares – construído de maneira simples, objetiva, poética e que fale do cotidiano com os elementos do cotidiano, com os sujeitos do cotidiano e que não hierarquiza conhecimentos nem fragmenta saberes... Muito pelo contrário: valoriza todo o processo de construção, empoderando os sujeitos, empoderando o saber-fazer e desbravando novas possibilidades de se produzir ciência, ainda mais nestes tempos de Pandemia.

**Figura 9** – Encontro Virtual do CLIPS



Fonte: Acervo dos pesquisadores (2020).

Neste encontro, iniciamos a reunião com a leitura do poema “*Não Sei*”, de Cora Coralina, compartilhado por uma pesquisadora do nosso Coletivo. Poema cujo fragmento foi inserido na epígrafe desta produção e que acalenta nossos sentidos ao nos fazer perceber que, num momento de incertezas sobre o amanhã, temos que, no hoje, construir ações que venham a ‘tocar no coração das pessoas’.



Então, acordamos, em elaborar um dossiê<sup>4</sup> – didático por natureza – a fim de registrar este momento sócio-histórico-político que estamos atravessando – com máscaras de pano e álcool em gel – e exercitar uma escrita que produzisse um diálogo entre as temáticas individuais dos integrantes do grupo de pesquisa e o campo, em construção, da Pedagogia Social.

Sem nenhuma pretensão de esgotarmos as reflexões possíveis, foi aberto, neste dossiê, um canal de interação com os seguintes pontos: contação de histórias; diversidade; religiosidades; inclusão; atendimentos psicopedagógicos; salas de recursos; psicologia social; educação para a paz; formação dos educadores sociais; gestão de espaços socioeducativos e processos curriculares ressignificados – em tempos de afastamento social.

Pontos estes que, assim como as placas tectônicas, convergem e resvalam. Que estão relacionados com muitos outros (contra)pontos e que evidenciam a necessidade de potencializarmos, cada vez mais, outros olhares para a esfera educacional – isolados, ou não – e que, neste presente relato de experiência, trazemos uma síntese nos blocos a seguir.

### **Em tempos de afastamento social...**

Em reflexão sobre a contação de histórias, *Lucinei Vicente dos Santos*, traz uma poética sobre a necessidade de novas abordagens sobre as práticas de leitura, com o objetivo de contribuir para a reflexão de diferentes demandas que constituem os diferentes sujeitos e a potência do campo da Pedagogia Social na oferta de instrumentos eficazes para a construção de novas possibilidades. Diante da necessidade de confinamento, é muito importante a contação de histórias, pois esta prática oportuniza contextualizar o que se vive e abre o caminho da esperança. O caminho da

---

<sup>4</sup> Este material completo pode ser encontrado no Caderno JENEPS, n. 3, v. 1, p. 25-52, julho, 2020. Disponível em: <https://jeneps.files.wordpress.com/2020/07/caderno-jeneps-2020.pdf>. Acesso em 26.07.2020.

imaginação ao coração é ativado, como um sonho, de dentro para fora. Nessa dinâmica, o ouvir é tão importante quanto o ato de contar, pois, o exercício da escuta sensível, acrescenta ‘calor’ na performance de quem conta.

Em reflexão sobre a diversidade, *Bárbara Carolina Porto de Azevedo*, destaca que em meio a essa pandemia e inevitável isolamento social, desencadearam-se o medo, a angústia, a ansiedade e o sofrimento em todo canto do mundo, seja nas grandes ou pequenas potências mundiais, pois o mundo virou um ‘tsunami’ de mortes e de pessoas doentes independentemente da idade. A cada hora, milhares de pessoas morrem lá fora e aqui dentro do nosso país. A pesquisadora observa que não estaremos nunca preparados para o isolamento social, por sermos seres totalmente incapazes de vivermos isolados e sozinhos. Devemos pensar no ato de ternura nesse novo momento de aprendizagem e, neste contexto, apresenta algumas indagações: Que mundo eu quero para mim e para os meus filhos e familiares? Que mundo eu espero daqui para a frente? Um mundo mais justo, menos preconceituoso, mas sincero, menos ofensivo, mais compreensivo, menos rancoroso, mais social, menos conflituoso.

Em reflexão sobre a importância das religiosidades, *Cláudio de Oliveira*, traz a discussão do candomblé, representado no texto produzido para o dossiê pela iarolixá Wanda d’Omolu, do Centro Cultural de tradições afro-brasileiras Ylê Asè Egi Omim, em Santa Teresa/RJ, que é categórica ao afirmar que ser de matriz africana é viver em dois mundos: o do lado de dentro, em que se recebe a pedagogia dos ancestrais; e o lado de fora, com a educação ocidental, do colonizador. O de fora é o mundo dos bobos, que construiu bombas, incentivou competição, ganância, desmatamento. No terreiro é a pedagogia do “Ser”. Se agora dizem “cuidem dos velhos, protejam as crianças”, esta sempre foi uma prática do terreiro.

Em reflexão sobre os processos de inclusão, *Jorge Henrique da Costa Rabelo*, destaca que o ato de incluir necessitou de reorganização e replanejamento de novas formas de trabalho; para assim, atender e

acompanhar, mantendo o contato e interação dentro das possibilidades que a comunicação a distância permite. Preservar o diálogo, sem desconsiderar a multiplicidade que caracteriza os estudantes e docentes, como, por exemplo, de agentes que podem colaborar para essa interação, destaca-se o mediador que segundo Serra e Bianco (2019, p. 25) é chamado de intérprete para traduzir a aula e, tendo como um dos seus atributos um manejo de comportamento em relação ao tempo, para execução das tarefas.

Em reflexão sobre os atendimentos psicopedagógicos, *Alexandra Fernandes da Silva de Melo*, sinaliza que os atendimentos psicopedagógicos são essenciais neste momento. No entanto, o que deve ser levado em consideração é que aprendizagem e o pleno desenvolvimento acontecem de forma gradual, por isso, neste momento, as atividades pedagógicas estão sendo oferecidas respeitando o comprometimento e a necessidade educacional e psicológica de cada cliente, ajudando-os de forma individual. A forma virtual está sendo utilizada para acompanhamento pedagógico, recados e expressões de afeto, essenciais neste momento de isolamento social.

Em reflexão sobre as salas de recursos multifuncionais, *Deise Netto da Conceição*, problematiza a necessidade do educador reinventar suas propostas de ações educativas a fim de alcançar o aluno incluído em sua dimensão social através das redes sociais. A princípio, o whatsapp é a melhor opção devido à acessibilidade, uma vez que se imagina que, em uma família exista, ao menos, um celular com internet. Não houve tempo para “programar currículo”. É isso mesmo! De repente, a pandemia chegou e desorganizou o ano letivo e o currículo.

Em reflexão sobre a psicologia social, *Ariane Caroline dos Santos*, resgata que, no início dos anos 90, o termo psicologia *na* comunidade caiu em desuso, abrindo espaço para a psicologia *da* comunidade. O termo passou a fazer referência às práticas ligadas à saúde, onde os profissionais atuavam com vínculo empregatício junto a um órgão prestador de serviços. A partir desse movimento, a psicologia da comunidade passou a desenvolver um atendimento

com termos menos acadêmicos, mais próximos da população e voltados para a construção do coletivo. Em tempos de Pandemia e afastamento Social, torna-se necessário pensar coletivamente, pensar no outro. Cuidar de si pelo bem do outro, e não com o pensamento individualista.

Em reflexão sobre a construção da paz, *Liliane Machado Vieira da Costa*, destaca o processo de reaprender a conviver com suas próprias famílias, nosso primeiro espaço de socialização e aprendizagem de hábitos de convivência. A Pandemia nos convida a olhar, pensar e refletir, sobre nosso modo de relacionar com o outro. Na agitação do dia-a-dia, muitas vezes, falta tempo para dialogar, estar verdadeiramente uns com os outros. Sem diálogo não há convivência (JARES, 2008, p. 33), portanto, não há como falar sobre construção da paz, educação para a paz, sem falarmos sobre convivências, direitos humanos, violências e conflitos, pois, estão, intimamente, ligados.

Em reflexão sobre a formação dos educadores sociais, *Angélica Cristina Bezerra* discorre sobre os desafios relacionais que este profissional enfrenta todos os dias ao estar nos espaços que ocupa. Segundo a pesquisadora, há necessidade de elaboração de estratégias para conciliação dos interesses do coletivo. Neste sentido, o Educador Social necessita de uma formação que não desconsidere tal aspecto. Porém, educar mesmo que distantes, é possível? É preciso que o educador em espaços escolares ou não, atue com conhecimentos, um saber pedagógico estruturado e orientado provenientes da prática (TARDIF, 2002). Independentemente da modalidade (ser a distância) e de suas limitações, ainda assim é possível uma educação a partir de uma relação dialógica e permeada por afetividade, elementos tão valiosos para Educação e a Pedagogia Social.

Em reflexão sobre a gestão dos diferentes espaços socioeducativos, *Patricia Flavia Mota*, evidencia que, ao enveredarmos no campo de estudo da Pedagogia Social, deparamo-nos com reflexões que nos auxiliam a compreender o contexto no qual estamos inseridos e a pensar em ferramentas que

nos auxiliem a passar pelas dificuldades que a pandemia nos impõe. A pesquisadora vem construindo, ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, investigações que lhe permitem compreender como os sujeitos aprendem melhor e, sobretudo, como os profissionais contribuem para a formação integral dos sujeitos. Agora, parece que este movimento ganha novas cores e outras preocupações.

Por fim, em reflexão sobre os processos curriculares ressignificados, *Marcio Bernardino Sirino*, destaca que em tempos de afastamento social, eis que se evidencia a necessidade do fortalecimento do campo curricular como produção de sentidos (LOPES; MACEDO, 2011) a fim de que cada educador venha a construir autonomia pedagógica no seu processo educativo e desenvolver o entendimento de que o campo da Pedagogia Social tem condições de contribuir na ampliação desta discussão – sobretudo para além dos muros escolares – uma vez que nestes espaços demandas outras, para além da instrução, se impõem e clamam por processos curriculares outros – que só acontecem quando outros ‘sentidos’ são acionados. Para tanto, o educador (social) tem de ser produtor de sentidos, compreender o campo curricular como um processo de significação e construir ações educativas com autoria.

### **Considerações postas no fim...**

Esta produção não possui um desfecho. Ela representa o esforço de alguns pesquisadores do Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social, da Universidade Castelo Branco (CLIPS/UCB) em articular temáticas individuais com o campo, em construção, da Pedagogia Social em tempos de afastamento social, impostos pela Pandemia causada pela COVID-19.

Um esforço em sintetizar considerações – ainda que embrionárias – que pudessem despertar novos olhares sobre o momento vivenciado pelo mundo todo. Olhares que se pautam no

campo do saber da Pedagogia Social e que constroem possibilidades formativas para além dos muros escolares.

No entanto, pode-se pinçar à tela recortes de cada reflexão apresentada a fim de evidenciarmos o quanto o campo do saber da Pedagogia Social precisa ser revisto e construído com novos olhares.

Olhares estes que apontam para novas formas de acolher o outro, como declara *Lucinei Vicente dos Santos*; para a necessidade de repensarmos as ações perante o outro, como sugere *Bárbara Carolina Porto de Azevedo*; para a construção de novas formas de se relacionar com o outro, a natureza e o cosmos, como afirma *Cláudio de Oliveira*; para o cuidado com o outro, como evidencia *Jorge Henrique da Costa Rabelo*; para a oferta de recados e expressões de afeto, como propõe *Alexandra Fernandes da Silva de Melo*; para a reinvenção do tempo das crianças, como destaca *Deise Netto da Conceição*; para a necessidade de pensar no outro, como sinaliza *Ariane Caroline dos Santos*; para olharmos, pensarmos e refletirmos sobre o modo como nos relacionamos com o outro, como professa *Liliane Machado Vieira da Costa*; para uma atuação com conhecimentos provenientes da prática pedagógica independente da modalidade, como defende *Angélica Cristina Bezerra*; para a necessidade de se pensar sobre como as parcerias e os vínculos têm se fortalecido na busca por soluções para a gestão de propostas socioeducativas em tempos de afastamento social, como orienta *Patricia Flavia Mota*; e, para a construção de uma autoria pedagógica nos educadores (sociais) que organize as práticas educativas a partir das demandas que emergem do social, mesmo que na modalidade a distância, como significa *Marcio Bernardino Sirino*.

Espera-se que estas construções – provisórias, contingentes e precárias – possam contribuir na potencialização de ações (socio)educativas com base na Pedagogia Social e que, por meio delas, as diferentes demandas do ‘outro’ sejam percebidas, valorizadas e integradas. Em tempos de abraçar ou de afastar-se do abraçar, a Pedagogia Social encontra-se presente!

## Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N. e OLIVEIRA, I.B. (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação – UNISAL, Americana/SP**, ano XIII, n. 23, 2º Semestre/2010.
- FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações sociais e identidade profissional: elementos das práticas educacionais com os pobres**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2012.
- FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. A formação daquele que ‘forma’: apontamentos sobre o trabalho do Educador Social. In: FERREIRA, Arthur Vianna; SIRINO, Marcio Bernardino; MOTA, Patricia Flavia. (Orgs.). **Docência ampliada e pedagogia social: côncavos e convexos das práticas educativas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- JARES, X. R. **Pedagogia da Convivência**. Trad. Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, I.B. e GERALDI, J.W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I.B. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- OTTO, Hans-Uwe. Origens da pedagogia social. In: MOURA, Rogério; SILVA, Roberto da; SOUSA NETO, João Clemente de (Orgs.). **Pedagogia Social**. Vol. 1. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.
- PAIVA, Jacyara Silva de. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

PASSOS, Jacy Marques. **Pedagogia Social: teorias e prática do educador social e a expressão dos sentimentos nos abrigos e nas ruas.** Curitiba: CRV, 2019.

SERRA, Dayse; BIANCO, Pedro Henrique. **Mediação escolar.** Rio de Janeiro: Editora E-NUPPES, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional,** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.





# BRANQUITUDE E PANDEMIA. VIRTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PARA QUEM E EM QUAIS CONDIÇÕES?

Ariel Basílio da Silva de Marco Cruz<sup>1</sup>

Sharon Varjão Will<sup>2</sup>

## Introdução

A pandemia da COVID-19 tornou insustentável o *status quo* das relações raciais brasileira, escancarando a branquitude e seus privilégios materiais e simbólicos, mostrando que o racismo no Brasil é estrutural, assim como a branquitude. Sendo parte estruturante da sociedade, a supervalorização do branco, de sua cultura e seus valores, age como produtor de subjetividade e propulsor da biopolítica que se instala no Estado, fato que tornou-se inegável no contexto pandêmico.

O objetivo do artigo é apontar, por meio da análise de situações ocorridas na educação durante o início da pandemia, utilizando-se de reportagens veiculadas em mídia eletrônica, como brancos e negros foram afetados, demonstrando que a pandemia apenas explicitou as desigualdades antes existentes entre brancos e não-brancos, como acesso à educação, ao mercado de trabalho e à saúde.

A “produção de subjetividade”, conceito de Guattari e Rolnik (1996), mostra que subjetividade não é algo inerente aos seres humanos sendo algo que os diferencia, mas sim uma produção em massa, como outros produtos do sistema capitalista, que atende certas demandas e atualiza relações de poder, mantendo um sistema que gera desigualdades e homogeneiza as formas de ser, pensar e viver. Essa produção se efetua por meio de “agenciamentos coletivos de enunciação”, máquinas de expressão, incluindo todo equipamento ou

---

<sup>1</sup> Universidade Veiga de Almeida (UVA), arielbsmc@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Veiga de Almeida (UVA), sharon.will@gmail.com

tecnologia que se expressa e produz discurso, como a mídia, as escolas, as universidades, as famílias, as religiões e as próprias pessoas. Assim como aponta Will (2015, p. 3) em *Vigiar, Punir, Educar e Matar. Discursos de disciplinamento, controle e extermínio da população preta e pobre do Rio de Janeiro*

[...] entendemos que os discursos emergem, em dado momento, e atravessam vários setores de nossa sociedade, das mais variadas formas, promovendo e produzindo modos de perceber e encarar a realidade, alcançando uma maioria de pessoas, como sendo um ideal de vida, um padrão de bem estar social.

Dessa forma, a análise da branquitude no contexto pandêmico, possibilitou apontar como os velhos discursos atualizam-se para manterem um sistema biopolítico em que grupos minoritários são descartáveis e matáveis. Como apontou Foucault (2005) o controle e regulamentação da população serve para diferenciá-la e determinar quem viverá e quem se deixará morrer, fato explícito nesse momento atual. Portanto, entende-se branquitude como mantedora das relações de poder, produzindo subjetividade que apoia uma política de extermínio de certas populações, assim como pessoas que estão, o tempo todo, em alerta, lutando para viver.

O racismo estrutural impacta diretamente o acesso à educação, a possibilidade de continuidade dos estudos no contexto pandêmico, as dificuldades enfrentadas e como será acessado os materiais disponibilizados pelas escolas e professores. As escolas públicas precisaram pensar de que forma virtualizar o ensino, viabilizar o acesso aos materiais e por isso, em muitas regiões, foram estabelecidos calendários para retirada presencial dos mesmos, para os alunos e alunas de diferentes níveis educacionais. Pensar as relações raciais, o racismo e a branquitude no Brasil é necessário para compreender o papel das escolas e da educação nesse cenário e como os mesmos podem ser agentes de transformação social ou de reprodutores do *status quo* dos brancos e de seus privilégios.

## Material e Método

O presente trabalho foi composto por pesquisa bibliográfica sobre a temática de branquitude, racismo e relação raciais, bem como por análise de discurso de reportagens sobre o cenário da educação e das escolas públicas e particulares no período de pandemia pelo coronavírus. Como base para tal pesquisa utilizou-se os autores(as) Lia Vainer Schucman (2012), Félix Guattari e Sueli Rolnik (1996), Michel Foucault (2005), entre outros.

## Resultados e Discussão

No início das navegações, para encontrar novas terras, os europeus depararam-se com povos que eram extremamente diferentes deles em inúmeros aspectos, despertando assim a curiosidade de saber quem eram essas pessoas e porquê elas eram daquela forma.

Conforme aponta Munanga (2004) em seu artigo intitulado *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*, a partir das navegações europeias e encontros com diferentes povos no século XV iniciaram-se estudos com o intuito de saber mais sobre a diversidade humana, ficando as explicações a cargo da teologia, que estuda o homem, a natureza e a relação entre os dois baseando-se em seu entendimento sobre Deus e como ele interfere nessa dinâmica. O Iluminismo, movimento intelectual que se desenvolveu no século XVII e XVIII na Europa, buscava a explicação racional das questões humanas em oposição ao Antigo Regime, que tinha a Igreja e seus dogmas como os principais meios de explicação das questões humanas. Esse movimento utilizava o conceito raça, oriundo das ciências naturais, para explicar as diferenças entre povos tendo como critério a cor da pele.

Quando se analisa a história das relações raciais no Brasil, nota-se inúmeros estudos realizados por cientistas estrangeiros que aqui ficaram por um período de tempo, como historiadores, médicos e diplomatas, todos representantes da elite, como Joseph

Arthur Gobineau, que influenciou os pesquisadores brasileiros, tendo como foco de estudo a miscigenação, característica que atraía a atenção de todos e incitava a busca por explicações e consequências desse fenômeno.

Como aponta Guimarães (1999) no artigo *Raça e os estudos das relações raciais no Brasil*, os debates e pesquisas sobre “raças” se deu num momento de estruturação da nacionalidade brasileira, que sofreu grande influência estrangeira e apresentou bastante controvérsia nos estudos e nas opiniões dos cientistas. Duas concepções sobre a miscigenação existiam nesse momento, uma apontava a miscigenação como um fenômeno negativo ao país e outra como um símbolo das boas relações entre as diferentes “raças”, o que desencadeou uma ideologia errônea sobre as relações raciais brasileiras.

Os pesquisadores, em sua maioria, eram médicos e antropólogos que realizavam estudos atravessados por interesses exploratórios e econômicos e pesquisas sobre os “mulatos” e negros tenderam a apontar que essas pessoas, por se distanciarem da “raça pura”, eram inferiores intelectualmente, legitimando assim a escravização, exclusão e violências direcionados a eles.

De acordo com Carone (2014, p. 15) em *Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira*

Supunha que a lei biológica nos dava indicações de que os produtos do cruzamento eram tanto menos favoráveis quanto mais se encontravam afastadas as espécies dentre de uma hierarquia zoológica. No caso das raças humanas embora não se tivesse comprovado a hibrididade física dos produtos do cruzamento (esterilidade, por exemplo), poder-se-ia verificar uma certa hibrididade moral, social e intelectual dos mestiços, de acordo com uma certa escala de mestiçagem, dos “degenerados” aos “intelectualmente superiores”. (grifo da autora)

Nessa perspectiva, os cientistas sociais estrangeiros utilizavam como parâmetro a realidade das relações raciais nos Estados Unidos, que era explícita e marcada pela violência e pela segregação territorial, apontando que no Brasil existia uma relação harmoniosa entre as

“raças”. Essa ideia foi corroborada, segundo Guimarães (1995) no artigo *Racismo e anti-racismo no Brasil*, pela obra do antropólogo Gilberto Freyre, *Casa-grande & Senzala* de 1933, na qual para exaltar a miscigenação como aspecto ímpar da identidade nacional, a designou como indicador da democracia racial.

Embora a ideologia da degeneração tenha sido fortemente abraçada pelos estudiosos brasileiros, existiu a necessidade de tornar o país atrativo para investimentos externos, quando, por força e pressão do nascente capitalismo inglês, o Brasil foi o último país do mundo a encerrar seu regime escravocrata necessitando potencializar sua economia com mão de obra estrangeira. Sendo assim, a perspectiva de que as “raças” conviviam pacificamente nas terras brasileiras foi ganhando espaço, pois só enfraquecendo a ideia que se tinha do Brasil ser um país majoritariamente composto por degenerados, seria possível torná-lo atraente para os estrangeiros, embora isso tenha reforçado a percepção de que havia uma convivência pacífica e igualitária entre as raças.

Considerando o momento brasileiro de busca pelo avanço econômico e o grande impasse que era a mestiçagem, a elite branca encontrou algumas saídas. De acordo com Maia e Zamora (2018) em *O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade*, a concepção de que as raças divergiam moral e intelectualmente foi ponto-chave para que o discurso sobre a mestiçagem se transformasse, pois a mistura entre brancos e negros, brancos e índios, gerava pessoas mais claras que as de origem, aproximando-as da “raça pura”, tornando esse cruzamento o propulsor para o branqueamento da população brasileira. Assim como a imigração europeia para cá, inicialmente como justificativa de que os brancos eram mais qualificados para levarem o país ao desenvolvimento socioeconômico.

Contudo, a imigração dos europeus foi a oportunidade perfeita para que os políticos mostrassem como isso proporcionaria também o aumento dos brancos em relação aos negros e pardos, gerando o branqueamento da população, fator importante a ser considerado na

história racial do país. Assim descreve Carone (2014, p. 16) sobre esse processo constitutivo da sociedade brasileira

A ideologia do branqueamento era, portanto, uma espécie de darwinismo social, que apostava na seleção natural em prol da “purificação étnica”, na vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras.

A política de branqueamento diz respeito ao movimento realizado pela elite brasileira, de tomar a miscigenação como etapa de um processo evolutivo, natural e biológico da espécie humana, para atingir a “raça” branca, considerada pura. Além disso, a tentativa de branquear a população se deu com a supervalorização dos atributos físicos e simbólicos dos brancos: os cabelos lisos, os traços faciais finos, sua cultura e comportamentos, vendendo a ideia aos negros recém-libertos da escravidão que, para se inserirem na sociedade e possuírem alguma chance, era necessário a absorção dos costumes dos brancos, a forma de se vestir, de se comportar, como apontam Maia e Zamora (2018) quando dizem que a inserção social foi associada ao branqueamento, quanto mais parecido com o branco, o negro se tornasse, mais chances de emprego e de inserir-se socialmente, ele teria. Isso produziu a desqualificação e inferiorização da cultura negra, de seus costumes, das religiões de matriz africana, assim como proporcionou o distanciamento da convivência entre as pessoas negras, que passaram a reproduzir as ideias e atitudes que os brancos construíram sobre eles e tudo que está relacionado aos mesmos, comportamento que é percebido ainda hoje no cotidiano.

Desse modo, colocar o branco em questão, suas condições de vida, seus privilégios é inverter a história e mostrar a outra face da moeda, apontando como as pessoas brancas construíram e usufruem do racismo e da desigualdade racial. Branquitude, portanto, deve ser entendida como o lugar social ocupado pelas pessoas brancas, que usufruem de privilégios simbólicos e materiais, gerados pela opressão e inferiorização dos povos não-

brancos (negros e indígenas). O conceito reproduzido aqui é o apontado por Schucman (2012, p. 23) em *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, ao dizer que esse deve ser entendido como

[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

Assim constituíram-se os privilégios do branco, que podem ser classificados segundo Schucman (2012) como simbólicos e materiais. Os privilégios simbólicos estariam relacionados a essa supervalorização dos aspectos ligados à identidade racial dos brancos, como as características físicas e culturais, como a religião, o estilo musical, as vestimentas e os comportamentos. Já os privilégios materiais se estabelecem como vantagens em relação aos não brancos, como o acesso à educação, à oportunidade de empregos, à habitação, entre outros que são apontados nas pesquisas realizadas na sociedade brasileira.

A pandemia do coronavírus no território brasileiro se deu de forma desigual, assim como é a sociedade, onde as possibilidades pensadas são possíveis para uma determinada parcela e não se pensa, conjuntamente, outras formas para que os não integrantes desse grupo privilegiado mantenham-se seguros, sendo pensadas em segundo plano somente após questionamento popular.

Essa desigualdade faz parte do sistema capitalista, em que a desigualdade é elemento estrutural da sociedade, mantendo uma concentração de renda e poder para uns sobre a pobreza e miséria de outros. Junto a essa produção de desigualdade existe, também, a primazia da individualidade, onde há preferência pelos direitos individuais e distancia-se da relação em sociedade, coletiva e seus direitos também são postos em segundo plano numa política voltada ao capital. De acordo com Guattari e Rolnik (1996, p. 38) em *Micropolítica: cartografias do desejo*



[...] uma das principais características dessa produção nas sociedades “capitalísticas” seria, precisamente, a tendência a bloquear processos de singularização e instaurar processos de individualização. Os homens, reduzidos à condição de suporte de valor, assistem, atônitos, ao desmanchamento de seus modos de vida. Passam então a se organizar segundo padrões universais, que os serializam e os individualizam.

A individualização possibilita que se esvazie a luta política pelos direitos sociais/coletivos, enfraquece os movimentos de resistência que buscam mudanças nos padrões estabelecidos, mantendo as desigualdades das formas de viver e a hierarquização da vida. Quando vidas são capitalizadas é possível atribuir valor a cada uma delas, definir quem vive e quem morre. Foucault (2005) *Em defesa da sociedade* descreve a mudança da técnica disciplinar, sobre o corpo do indivíduo tornando-o dócil e útil, para a técnica de “biopoder”, um controle não mais individual, mas de massa, “trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc.” (p. 289-290), complementando a disciplina.

A “biopolítica” surge em meados do século XVIII quando é percebida a necessidade de olhar a população como um conjunto que deve ser monitorado e controlado, pois é nessa relação entre as pessoas, sua relação com o meio que, macropoliticamente, ocorrem as situações que atingem a vida e geram consequências para a economia e o funcionamento de uma cidade, estado e país.

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 289)

O controle sobre a população torna-se necessário para que o Estado consiga entender, monitorar e regular os adoecimentos, suas causas e consequências, buscando minimizar o impacto causado por esses problemas e mantendo, dessa forma, os não-saudáveis distantes dos saudáveis, a elite dos pobres, podendo

tornar estatística e prática, a organização e normalização do poder sobre a população, gerindo as vidas de forma a atender às necessidades do sistema e da elite. Portanto, a preocupação se dá sobre a vida, sobre mantê-la ativa e produtiva, numa lógica de fazer viver e deixar morrer, o poder não mais se dá sobre a morte, mas sobre a possibilidade de manter vivo e à forma que se viverá. Diferentemente do poder soberano, que obtinha e mantinha seu poder pelo fazer morrer os pobres e criminosos, a biopolítica se instala enquanto um dispositivo que deixa morrer os considerados inferiores e descartáveis, sem assistência do Estado ou com a precarização dos serviços públicos que os atendem.

Nessa concepção, o “fazer viver” pressupõe inúmeros aspectos envolvidos, já que viver não se reduz ao corpo biológico funcionando, mas a forma que se vive, as possibilidades que se tem de viver e na vida, já que o racismo é característica fundamental para permitir a realização do biopoder. Esse é o ponto em que o governo, enquanto órgão político e de poder, se constituiu como ferramenta de regulamentação, onde políticas são criadas ou destruídas, tendo por base um discurso da vida e da proteção de vidas específicas.

Trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, estabelecer uma espécie de homeostase, assegurar compensações; em suma de instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar um estado de vida. [...] mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação. (Idem, p. 293-294).

A biopolítica, como poder que assegura a vida de uns e deixa morrer outros, utiliza-se da ideia de diferença no sentido negativo, de que os diferentes, isto é, pobres e não-brancos, são descartáveis e matáveis, fazendo com que as políticas de governo, condizentes

com essa ideologia, inviabilizem a vida dessas pessoas, mantendo desigualdades e inaccessos aos seus direitos.

A branquitude tornou-se insustentável no contexto pandêmico, quando o isolamento social, tão necessário para frear a contaminação e mortes pelo vírus, não foi possível para todos. Quando esse mesmo isolamento e higienização são pensados numa forma elitizada, quando não se garante o direito à vida, o desmantelamento do sistema que atende aos mais pobres e vulneráveis, quando se põe economia à frente das pessoas, quando proliferam-se discursos e práticas de morte dos não-brancos, que além do medo e horror da pandemia, vivem situações de violências policiais, diariamente, que não cessaram, ao contrário, aumentaram.

A educação no Brasil constitui-se como direito de todas(os) as(os) brasileiras(os), possuindo um sistema público de educação em todos os níveis, do ensino básico ao ensino superior. Como política de governos, o ensino público vem sendo sucateado desde há muito tempo, contando com quase nenhuma inovação tecnológica, principalmente nas escolas municipais e estaduais. Com a pandemia, foi decretada a suspensão das aulas presenciais nas escolas e universidades, tendo o Ministério da Educação (MEC) autorizado que as aulas fossem realizadas de forma virtual, online.

Essa decisão fixou as barreiras já enfrentadas, presencialmente, pela educação pública no país, nas condições precárias dispostas para alunas(os), professoras(es) e funcionárias(os) como a alocação de muitos alunos em salas despreparadas para tal quantidade, mobílias antigas e quebradas, falta de ar condicionado para os dias de temperatura mais elevadas, refeitórios, salas de professores e banheiros muitas vezes inadequados para uso.

O ensino à distância depende de aparelhos eletrônicos e acesso à internet para que se possa realizá-lo, porém muitas(os) alunas(os) não possuem tais aparelhos, ou se possuem dividem com outras pessoas da família. Não possuem internet ou a tem de forma insuficiente para assistir aulas online, fazendo com que muitos estudantes não consigam manter seus estudos no isolamento. Suas preocupações e

questionamentos ao Estado são para que este crie meios para possibilitar o acesso e pensar formas de não suspender o semestre.

Como apontam dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) sobre a Educação (2018), existem diferenças consideráveis dos níveis de instrução entre brancos e não-brancos no Brasil. Em relação à conclusão do ciclo básico educacional, que abrange educação infantil, ensino fundamental e médio regular, por pessoas de 25 anos ou mais, os brancos atingiram percentual de 55,8% e as pessoas negras ou pardas foi de 40,3%, uma diferença de 15,5%.

Essa diferença explicita como os processos sócio-históricos de construção da branquitude permanecem atualmente, embora haja resistência em muitos brancos aceitarem seus privilégios. A maior chance de acesso à educação básica define possibilidades de futuro, de ingresso nas universidades, de empregos melhores, portanto melhores condições de vida e uma maior expectativa de vida.

As notícias referentes à virtualização da educação na pandemia permitem que sejam reveladas as diferenças encontradas entre os estudantes. Enquanto alunos e professores de

escolas públicas apresentam dificuldades relacionadas a falta de aparelhos e internet para realizar as aulas; pais, professores e alunos de escolas privadas apresentam dificuldades de adaptação ao novo método de aula, em relação à interferências dos pais no ensino das(os) filhas(os), situações que possuem um nível de dificuldade, mas não impossibilitam a continuidade do ensino, diferentemente do que ocorre com a população pobre e negra que tem dificuldades materiais e subjetivas que impedem seus estudos.

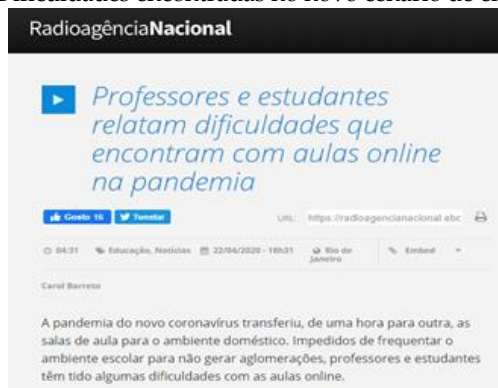
Figura 10 – Dois meses de suspensão das aulasFonte: G1, 2020



A desigualdade racial em relação à educação sempre esteve presente nas estatísticas brasileiras, onde brancos estiveram a frente em diversas situações, como sendo o percentual de maior conclusão de ensino básico, de maior ingresso nas universidades públicas e particulares, de frequência líquida ou conclusão do ensino superior, 36,1% entre pessoas brancas e 18,3% entre pessoas negras.

O impacto dessas dificuldades e impossibilidades de acesso e continuidade na educação geram um impedimento das pessoas negras viverem plenamente, tendo acesso a melhores condições, mantendo-se, muitas vezes, em condições de pobreza extrema, vulneráveis a doenças, violências, sofrimentos difíceis de reparação.

Figura 2 – Dificuldades encontradas no novo cenário de ensino remoto



Fonte: BARRETO, 2020.

## Conclusão

A história da nação brasileira traz como grande característica a questão racial, por todo seu processo de escravização de pessoas negras e indígenas, posteriormente à abolição da escravatura, o processo de branqueamento dos negros e a miscigenação buscando uma população mais branca, possibilitando todas as discriminações, desigualdades e as violências promovidas para esses grupos ao longo dos anos até hoje em dia.

Essa forma de lidar com raça no território brasileiro aponta um sistema rígido, que busca manter a hegemonia e o poder de um grupo privilegiado, que possibilita uma biopolítica de fazer viver os brancos e elite, deixando morrer os não-brancos e pobres. Fato que se tornou extremamente explícito no momento atual de pandemia pela COVID-19, onde dados apontam que negros são mais afetados por esse contexto pandêmico, ampliando os fatores desiguais, já instalados na sociedade.

O ensino remoto mostrou também o privilégio branco, na oportunidade de acessar escolas e universidades privadas, que possuem a priori um sistema virtual de ensino a distância, facilitando a modificação da forma de realizar as aulas, fazendo com que essas pessoas não perdessem muitos dias letivos. Além de que por serem estudantes inseridos minimamente na classe média, possuem computador, celular e internet de qualidade suficiente para efetivar essa forma de ensino, como apontado pelas reportagens analisadas nesse trabalho. Note-se, também aqui, a questão do adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), teste de acesso às universidades públicas e privadas, que representou um verdadeiro cabo-de-guerra entre a sociedade e o poder constituído pelo Ministério da Educação (MEC), tendo este que, afinal, recuar, e adiar as provas.

Os estudantes e professores de escolas e universidades públicas, por não possuírem um sistema virtual de aula, aguardaram medidas dos governos de pensar formas para não perder o ano letivo. Muitos alunos não possuem computador nem

celular, e quando o tem precisam dividir com seus irmãos ou pais, além do fato de muitas vezes não possuírem um local adequado para estudo, nem acesso a internet, como alguns professores.

As pesquisas usadas apontam como esse contexto, de desmantelamento e precarização da educação pública, se configuram como um traço do racismo, pois a maioria das pessoas negras encerram seus estudos no ensino fundamental ou médio e não acessam o ensino superior como os brancos, gerando uma diferença de ocupação no mercado, onde pessoas brancas ocupam cargos melhores e os negros cargos inferiores, tendo menores salários, conseqüentemente.

## Referências

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In I. Carone & M. A. S. Bento. (Orgs.), **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. pp. 13-24. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. pp. 285-315. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Sueli. Subjetividade e História. In: \_\_\_\_\_. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. pp. 25-126. Petrópolis, RJ: Vozes, 4ª ed, 1996.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, 43, p. 26-44. 1995.

\_\_\_\_\_. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, 54, p. 147-156. 1999.

G1. Educação. **Dois meses após a suspensão de aulas presenciais, alunos, pais e professores relatam como está a educação durante a pandemia: Todas as redes estaduais conseguiram implementar algum tipo de atividade remota, mas estudantes e professores enfrentam dificuldades para se adaptar à nova realidade**. Por G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/22/dois-meses-apos-a-suspensao-de-aulas-presenciais-alunos-pais-e-professores-relatam-como->

esta-a-educacao-durante-a-pandemia.ghtml> Acesso em 27 de maio de 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Educação** 2018. Brasil, 2019.

MAIA, Kênia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso)> .

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**. PENESB-RJ, 2003.

Rádio Agência Brasil. Educação, Notícias. **Professores e estudantes relatam dificuldades que encontram com aulas online na pandemia**. Por Carol Barreto. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2020-04/professores-e-estudantes-relatam-dificuldades-que-encontram-com-aulas-online>> Acesso em 27 de maio de 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2012.

WILL, Sharon. Varjão. **Vigiar, Punir, Educar e Matar. Discursos de disciplinamento, controle e extermínio da população preta e pobre do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.





# INVASÃO DE PRIVACIDADE’’: IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NA SAÚDE EMOCIONAL DE PROFESSORAS EM SÃO LUÍS-MA

Fabíola Campelo Pires<sup>1</sup>  
Yngrid Nascimento Moreira<sup>2</sup>

## Introdução

A realidade do ensino nas escolas sempre perpassou por obstáculos que vão desde estruturas inadequadas, dificuldades de relacionamentos interpessoais, à sistematização do ensino enquanto metodologias de ensino-aprendizagem que abarquem as necessidades e possibilidades do corpo docente e discente. Certo é que as dificuldades acompanham a realidade dos professores e demais figuras que compõem o ambiente escolar, e conforme a sociedade se transforma novos desafios se apresentam, impactando diretamente nesse processo acadêmico.

A Psicologia Escolar e Educacional constitui-se como área de conhecimento e atuação que permite a/o profissional psicóloga (o) atuar no âmbito escolar em vários níveis institucionais, contribuindo para o funcionamento saudável desse contexto, porém, nem todas as escolas contam com esse apoio. A partir dessa compreensão, criou-se o Grupo de Trabalho Interventivo em Psicologia Escolar e Educacional – GTIPEE, formado por estudantes e profissionais atuantes em Psicologia, visando fornecer suporte voluntário a escolas com base nas demandas apresentadas pelas instituições, a exemplo, formação de professores, atividades psicomotoras com alunos e orientações que podem ser dadas através de nossa expertise.

---

<sup>1</sup> favapsic@gmail.com.

<sup>2</sup> yngridmoreirapsi@gmail.com.

Com a pandemia do Covid-19, adotou-se a modalidade de ensino remoto em grande parte das instituições públicas e privadas, logo, a necessidade de (re) adaptação frente a esse cenário foi urgente. Cada instituição articulou-se da melhor forma para conseguir realizar suas atividades pedagógicas de modo geral, todavia, são notórios os impactos que essa mudança brusca de rotina ocasiona na vida das pessoas e no contexto escolar não foi tão diferente, afetando principalmente os professores.

Os professores foram afetados de formas distintas e a que mais se evidencia é o desafio de realizar atividades e acompanhamento de seus alunos na modalidade remota, trabalhando em *home office*. Sendo assim, o presente trabalho visa discorrer sobre os impactos na saúde emocional dos professores frente à pandemia a partir de uma vivência em formação do GTIPEE com um grupo de professoras, e ainda, como o autoconhecimento contribui para o fortalecimento da saúde emocional das professoras.

## **Metodologia**

O presente artigo trata-se de um estudo qualitativo, explicativo, com metodologia de pesquisa-ação, isto é, um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada através da associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes envolvidos na situação ou problema atuam de modo cooperativo e/ou participativo (GIL, 2002). O trabalho aqui descrito é realizado pelo Grupo de Trabalho Interventivo em Psicologia Escolar e Educacional- GTIPEE, composto de 14 participantes atualmente, com um grupo de professoras da escola Domingos Perdigão, em São Luís do Maranhão. A escola caracteriza-se como uma instituição comunitária, em que os responsáveis pelos alunos pagam uma taxa simbólica para ajudar na manutenção de custo e o público principal são famílias de baixa renda.

O grupo voluntário foi acionado pela coordenação pedagógica da escola para realizar uma intervenção remota voltada

principalmente para as professoras. A priori, nos foi solicitado trabalhar com as docentes temáticas que estivessem de acordo com as demandas mais latentes para o corpo educacional e para que conseguíssemos captar tais exigências, foi criado e aplicado um questionário através do aplicativo de gerenciamento de pesquisas Google Forms.

A estrutura do questionário foi semiestruturada, dividida em duas seções: na primeira, foi solicitado que marcassem algum dos temas disponíveis (a exemplo, autismo, TDAH, aulas on-line) que fosse do interesse de cada uma. Na segunda sessão, havia espaço para que comentassem mais especificadamente o que gostariam de ver durante a formação e possíveis questionamentos. A partir da análise das respostas e sistematização de estudos bibliográficos prévios, as autoras do presente trabalho optaram por uma proposta interventiva na perspectiva da saúde emocional e o autoconhecimento, com o intuito de tornar a formação mais agradável e vivencial (no sentido participativo). Com a estruturação do tema e conteúdo, iniciou-se a discussão relacionando esses conceitos com acontecimentos e rotinas comuns do dia a dia, considerando a veracidade e possíveis vivências das professoras.

A análise das respostas levou o grupo a desenvolver uma formação composta de cinco módulos. Os encontros aconteceram pela plataforma de vídeo Zoom, por cinco sextas-feiras consecutivas, com duração mínima de 40 minutos cada, e os materiais utilizados foram escolhidos de acordo com formadores de cada módulo.

O presente trabalho tem como base o tema do primeiro módulo ocorrido no dia 10 de Julho de 2020 que abordou a importância da saúde emocional diante do contexto pandêmico, focando nas mudanças de rotina e os desafios enfrentados pelas professoras relacionados ao trabalho e fatores que se inter-relacionam com esse quesito. Todo o módulo foi trabalhado apenas com a comunicação oral das psicólogas formadoras e das docentes. Em relação ao que foi exposto pelas professoras, todas as falas

verbalizadas por elas serão representadas por um nome fictício logo após o fim da frase com o intuito de manter o sigilo e respeito com o que foi compartilhado.

No momento da realização dessa proposta interventiva o grupo responsável diretamente pelas atividades escolares contam com seis professoras, cinco formadas em pedagogia e com especialização em docência e uma com formação em geografia, uma coordenadora pedagógica que começou a atuar recentemente dentro da escola e que também é diretora em outra instituição de ensino superior e um diretor. A frequência de professoras durante os módulos variava, e no primeiro se fizeram presentes cinco professoras e a coordenadora. Em suma, durante o momento de formação, diversos foram os relatos acerca da temática que culminaram nesta produção.

## **Resultados e Discussão**

Não é de hoje que a categoria dos professores vem sofrendo com o adoecimento físico e mental decorrentes do trabalho exercido e existem pesquisas que comprovam o aumento desse desgaste relacionado à pandemia do Covid 19. A exemplo, o portal Nova Escola ouviu 8,1 mil educadores de todos os estados brasileiros das redes pública e privada, e 28% dos entrevistados avaliam a própria saúde mental como ruim ou péssima. Similar a essa pesquisa, o Instituto Península desenvolveu um estudo com 2,4 mil docentes de todo Brasil, e 53% dos entrevistados afirmaram estar muito ou totalmente preocupados com a própria saúde. Muitos também relataram sentimentos como medo, ansiedade e insegurança (EMILIANA, 2020).

O papel do professor ultrapassou o mero conhecimento do aluno, expandindo-se para além da sala de aula como um elo entre a escola e a sociedade, principalmente aos que são assistidos pela instituição em que desenvolvem suas práticas. O professor, conforme Gasparini, Barreto e Assunção (2005) além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que

significa uma dedicação mais ampla, a qual se estende às famílias e à comunidade.

Apesar do avanço tecnológico pela qual a sociedade passou – e vem passando continuamente –, sabe-se que, historicamente, a educação, mesmo com a modalidade da educação à distância, se configura como uma área que demanda o contato diário, presencial, mesmo com as adversidades existentes na educação brasileira, esse elo se constitui como ferramenta fundamental para que a aprendizagem ocorra (OLIVEIRA e SOUZA, 2020).

Indícios de uma possível reestruturação na educação já eram dados desde o início do ano de 2020, mas foram mascarados com

Com o acontecimento da pandemia do COVID-19 surge a necessidade remodelar as práticas educacionais e pedagógicas, novas formas de relação de convívio social, mantidas apesar do distanciamento físico. Tais reconfigurações, tão inesperadas, são causadoras de tensões e desafios, com o advento da pandemia essas sensações são amplificadas, tornando-se maiores e mais complexas, ao passo que denunciam questões que já eram incomodas porém minimizadas. (SANTANA E SALES, 2020)

Diante de nosso público alvo, que são, ao mesmo tempo, professoras/coordenadora, mulheres, com a carga social que estas carregam, na posição de cuidadoras e que precisam dar conta do ensino de seus alunos, do cuidado dos filhos e da casa, além da necessidade de se adaptar ao modelo de ensino remoto, é inegável que a rotina e a execução de atividades podem implicar no desequilíbrio da saúde mental e física.

O local de trabalho e a vida pessoal passaram a não ter uma delimitação: o ambiente de convívio familiar precisou ceder espaço (ainda mais) para o trabalho, os pais de seus alunos também tiveram de, segundo as professoras, “permitir essa invasão na privacidade” para que fossem minimamente atendidos. O vínculo e cuidado que tinham pelos alunos, alguns em situações de vulnerabilidade, foi afetado pelo distanciamento físico, sabido que muitas demandas emocionais deles são levadas a escola, e que também aumentaram considerando o contexto.

Evidenciou-se durante a pandemia a importância dos professores, estes que por muito tempo foram desvalorizados. Pais e responsáveis que antes não eram presentes no ensino dos filhos, agora tem consciência dos desafios do processo de ensino-aprendizagem. Para que o ensino remoto seja uma realidade, o educador tem assumido múltiplas atividades com a missão de ministrar aulas. Tal fato contribuiu para que as professoras da escola se organizassem em relação aos conteúdos a serem trabalhados, o que precisou de uma postura disponível em aprender e/ou aprimorar a forma como os recursos tecnológicos passaram a compor com maior frequência essa nova realidade.

Para além do que foi dito, vale ressaltar que o modelo escolar vigente, em geral, trata-se de escolas modeladas no século XIX, professores do século XX, e alunos do século XXI (KENSKI, 2020; SANTANA, 2019 APUD SANTANA E SALES, 2020). Na busca por soluções imediatas e eficazes para que os alunos não perdessem o ano letivo, coordenadores e professores buscaram desenvolver estratégias de atualizações tanto em estruturas físicas quanto tecnológicas, caminhando para um modelo de escola mais atual que envolvem recursos que interessam os alunos do século XXI, didática pedagógica mais chamativas e cativantes e buscam superar o modelo de ensino cartesiano focado no professor como transmissor de conhecimento e o aluno como receptor, trazendo uma modalidade em que os alunos têm mais autonomia em seus estudos (SANTANA E SALES, 2020)

Suas rotinas de programação das aulas, as aulas e a retirada de dúvidas foram modificadas sem preparação anterior. Essa quebra na rotina e saída de seu local de trabalho rompe com o sentimento de pertencimento individual e grupal do trabalho, e é um evento estressor. A relação com o ambiente contribui para a saúde mental à medida que há uma personalização do ambiente e consequente identificação, apego e pertencimento ao local. A transferência forçada do local de trabalho (professores) e do local de estudo (alunos) para o ensino-aprendizado remoto é um evento que causa uma interrupção de sentido e fragmentação da identidade espacial

e grupal (FELIPPE, 2009). Para tanto, buscamos com a formação elaborar e construirmos juntas, defesas para tornar menos doloroso esse processo de mudança e a adaptação a essa nova vivência.

Algumas professoras relataram fazer 2 ou 3 modelos de aulas diferentes, para que todos os alunos pudessem realmente aprender e sentirem-se acolhidos nesse momento, dobrando sua jornada de trabalho na escola, além de demandas da vida pessoal. Sendo assim, o intuito do primeiro módulo da formação foi acolher, mas não só na posição de ouvir e deixá-las livres em suas falas, e sim, na liberdade de se expressar inteiramente, de se emocionar, legitimando e proporcionando recursos para que elas pudessem se fortalecer diante de suas vivências ali partilhadas.

Acreditamos que quando o conteúdo interage com o que é factual, com a realidade de vida das pessoas, é mais fácil conectar-se com a aprendizagem e torná-la mais proveitosa. As perguntas iniciais foram “se você fosse uma cor, que cor você seria?”. As cores que escolheram as representavam ou era algo que almejavam ser, por exemplo, “Seria a cor vermelha porque é uma cor viva, quente e gostaria ser mais assim - Maria”, “gosto do azul porque me remete paz - Joana”.

Mediante as respostas a pergunta inicial, a seguinte foi “e o que essa cor representa para você?”. As respostas dessa pergunta já apareceram na anterior, sendo apenas reforçadas. A próxima foi “o que te deixa feliz e tranquila?” seguida de “o que você gosta de fazer nos momentos de lazer?”, e obtivemos respostas como: “fico feliz quando consigo fazer o que me proponho a fazer – Alice”; “Fico alegre quando penso em momentos bons que eu tive – Carla”; “Amo ficar em casa com meus filhos, assistindo, fazendo carinho... é bom tá com quem a gente ama. Não dá nem vontade de largar – Joana”; “Assim como Joana, gosto de fazer qualquer coisa que me deixe feliz, se eu não fizer, me deixa triste – Cecília”.

E por fim, “você tem vontade de mudar o mundo? O que você mudaria no mundo se tivesse oportunidade?” ao que responderam sobre mudanças em suas próprias atitudes (resposta dada por Alice e Joana), “muita coisa – Joana”, mudanças no mundo referentes a



desigualdade social e o cenário da pandemia e (resposta dada por Joana, Alice e Paula).

Percebemos que as falas que mais emanaram emoções foram trazidas ao responder “o que mudariam no mundo?”, ao refletirem sobre como poderiam ajudar se tivessem mais recursos, e como se sentem impossibilitadas e de mãos atadas em muitas situações do dia a dia, principalmente em relação a seus alunos. Diante de tanta emoção e fragilidade seguimos apresentando recursos possíveis para tornar suas jornadas mais leves e com aprendizagens verdadeiramente significativas.

A aula que ministramos foi conduzida e remodelada diante das falas expostas, sendo apresentado somente o que mais dialogava com a necessidade delas de modo assertivo. Tal adaptação ocorreu tendo em vista o tipo de ensino que estávamos propondo, este com o intuito da dualidade de troca, uma partilha recíproca entre as psicólogas e as professoras, através de uma relação horizontalizada, tendo em vista que a aprendizagem é mais significativa quando percebida como relevante e relacionada com a experiência, neste caso com a pessoal, também é mais duradoura, assim propomos uma psicoeducação com conteúdo e acolhimento, visando duas aprendizagens, a afetiva e a cognitiva (ROGERS, 1986).

Godoy e Tavares (2016) descreveram o conhecer a si mesmo como uma tarefa incomensurável: é o homem frente a sua própria incógnita, buscando adentrar esse universo que, apesar de pessoal e único, ainda é desconhecido, pouco incentivado e idealizado de forma a distanciar das práticas diárias, o que motivou a flexibilização de todo o módulo a fim de se obter a correlação do conhecimento e percepção de si com o modo de enfrentamento de cada educadora acerca de empecilhos, e a maneira como as professoras gerenciavam as situações e suas emoções diante do contexto atual. Vários exemplos dados demonstraram muito bem sobre como é importante a tomada da autoconsciência para conseguir alcance dos objetivos que elas mesmas traçavam e das reais possibilidades de execução do mesmo.

Foram situações e atitudes simplórias, porém, de uma intensidade e importância suficiente para que trabalhassem esse equilíbrio emocional através da autoconsciência: “Picar papel me acalma – Alice”, “gosto de ficar deitada com meus filhos – Joana”, “gosto de ver filmes – Paula”, “coloco limite no horário em quem respondo os pais dos meus alunos, se deixar, eu fico até tarde da noite respondendo – Karol”. Verbalizarem suas experiências facilitou o acesso às mesmas e o entendimento do que possivelmente fazia sentido ou não para si, o que segundo Dweck (2017), revela a capacidade que temos de nos modificar e desenvolvermos por meio do esforço e da experiência.

## **Conclusão**

Propiciar esse espaço de acolhimento vivencial e didático foi de extrema importância para as psicólogas e professoras envolvidas. Percebemos que, de fato, havia a necessidade da realização da formação remota com elas, e nos surpreendeu a receptividade e interesse das docentes pelo fato de que elas já passam muitas horas inseridas nessa modalidade de ensino, e fazer algo “parecido” com suas práticas, poderia não ser tão proveitoso ou cansativo.

Percebemos que os objetivos propostos no módulo da formação foram alcançados, até além do que esperávamos e isso se comprovou com o feedback (durante e depois da formação) das docentes em relação ao módulo praticado. Acreditamos que o retorno positivo resultou da disponibilidade e sensibilidade em ouvi-las embasadas no respeito e cuidado com o processo individual e coletivo das professoras, facilitando um amparo emocional em meio a formação psicopedagógica e a conexão de todas as envolvidas no processo, deixando-as mais receptivas e aptas para refletir sobre os conteúdos que foram ministrados posteriormente.

Em relação aos impactos emocionais, percebemos que a maior parte se dava pela adaptação ao novo contexto, e a fusão do

ambiente de trabalho com a vida pessoal, o que resultou em uma confluência de emoções e sentimentos divergentes como medo, esperança, angústia, otimismo, onde entender, aceitar e trabalhar esses sentimentos e emoções acontecia conforme se percebiam a existência e influência dos mesmos na rotina.

O autoconhecimento para elas surgiu como algo que já sabiam, mas que não se é tão pensado e/ou exercitado, tornando-se “palpável” através de questionamentos simples como as que mencionamos anteriormente (por exemplo, a cor que gostariam de ser e o porquê). Documentar essa atividade realizada com as docentes se mostrou de extrema importância para nós, possibilitando contribuir com produções semelhantes, além de evidenciar os benefícios terapêuticos de uma formação realizada de forma participativa e ativa de todos os envolvidos.

## Referências

CL, SANTANA; KMB, SALES. Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v.10, n1, p. 75-92, 2020.

DWECK, S. Carol. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. 18ª ed. São Paulo: Objetiva, 2017.

EMILIANA, Cecília. Sobrecarregados pelo ensino remoto, professores podem adoecer em massa, alerta psicóloga. **Estado de Minas Gerais**, Brasil, 30 de jul. de 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/30/interna\\_gerais,1171561/sobrecarregados-pelo-ensino-remoto-professores-podem-adoecer-em-massa.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/30/interna_gerais,1171561/sobrecarregados-pelo-ensino-remoto-professores-podem-adoecer-em-massa.shtml).

Acessado em 27 de agosto de 2020.

FELIPPE, M. L. Ambiente pessoal: o papel da personalização na construção de espaços saudáveis. In: **Interações pessoa-ambiente e saúde**. Org. CRUZ, R.M; KUHNEN, A.; TAKASE, E. 1ª Edição. Ed. Casa do Psicólogo, 2009.


GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n 2, p. 189-199, 2005. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em 30 de agosto de 2020, às 20h:22min.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, H.P.; TAVARES, R.R. Autoconhecimento e aprendizagem: uma educação de qualidade. **UníTalo em Pesquisa**. São Paulo, v.6, n.2, p. 188-203, 2016. Disponível em: [www. Ítalo.com.br/portal/cepesq/revistaeletrônica.html](http://www.Ítalo.com.br/portal/cepesq/revistaeletrônica.html). Acesso em 21 de agosto de 2020, às 15h:56min.

ROGERS, C. R. (1986). Poder ou pessoas: duas tendências em educação. Em C. R. Rogers. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes (Originalmente publicado em 1977).



O e-book “Pandemia e suas interfaces no ensino” é fruto do I Encontro Internacional do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (PPGEn/UFF), realizado de forma online em setembro de 2020. Nosso programa de pós-graduação, situado no Noroeste Fluminense, trabalha incansavelmente para mostrar a potência que só a educação pública, de qualidade, apartada de interesses econômicos e socialmente referenciada é capaz de oferecer: pluralidade e inclusão. E foi isso que buscamos transpor para este e-book: um importante registro das experiências — de dor, cuidado e desafios — que docentes, discentes e demais envolvidos nas relações educativas viveram durante a pandemia da Covid-19 no ano de 2020. Finalizamos com as palavras que a professora Gisela Untoiglich traz no nosso prefácio:

"Necesitamos instalar como concepto central “el cuidado”, para construir una pedagogía del cuidado, que pasa necesariamente por entender el cuidado como política, como ética, como red de sostén en el que cuidamos de nosotros y de los otros, así como los otros velan por nosotros."



ISBN, 978-65-5869-128-0



9 786558 691280