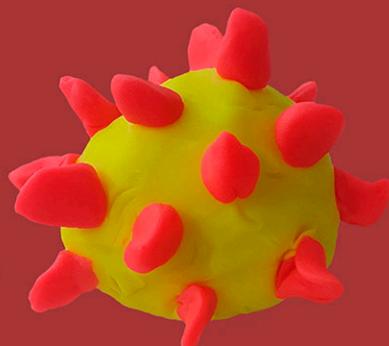
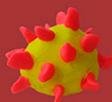
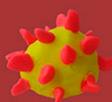


Aline de Novaes Conceição  
Adriana Alonso Pereira  
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza  
(Orgs.)

# De repente, uma **Pandemia**



Discussões sobre os Processos Educacionais  
durante o período de Distanciamento Social





A intenção contida na publicação deste livro, foi a de registrar discussões, ações e vivências de sujeitos relacionados com a educação no momento da pandemia, especificamente, no primeiro semestre de 2020. Para isso, reunimos diversos olhares a fim de que fossem trazidas diferentes janelas relacionadas com a educação em tempos de uma pandemia. Caro leitor, convidamos você para abrir essas janelas e a partir de uma multiplicidade de lugares, olhares, teorias e funções, ter contato com textos escritos por doutores, doutorandos e mestres em educação; doutores em ciência da informação; mestrando em Literatura Clássica, especialistas em diversas áreas, inclusive em Educação Especial, professores de Educação Infantil; de Ensino Fundamental; de Ensino Superior; diretoras de escolas; coordenador de Educação Profissional; Terapeuta Ocupacional e Psicólogos. Os textos tratam de questões educacionais nacionais perpassando a Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e a Educação Superior, nas diversas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional). Além de questões internacionais, principalmente da pandemia relacionada com a China e com a França, a partir da escrita de sujeitos que há pouco estavam vivendo nesses locais.



**De repente, uma pandemia**



# De repente, uma pandemia

**Discussões sobre os processos educacionais  
durante o período de distanciamento social**

**Organizadoras:**

Aline de Novaes Conceição

Adriana Alonso Pereira

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

**Imagem da Capa:** Representação do vírus com massa de modelar elaborado pelo aluno com múltiplas deficiências, R. E. R., em atividade escolar sobre a COVID-19, antes do período de distanciamento social sob mediação da professora Maewa Martina G. da S. e Souza.

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e (Orgs.)

De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social [recurso eletrônico] / Aline de Novaes Conceição; Adriana Alonso Pereira; Maewa Martina Gomes da Silva e Souza (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

222 p.

ISBN - 978-65-5917-054-8

DOI - 10.22350/9786559170548

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Distanciamento social; 3. Coletânea; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

*Cientes de que o ceifar da vida se tornou ainda mais evidente frente aos imperativos impostos pela pandemia, dedicamos este livro a todas as famílias enlutadas. A vocês destinamos nosso respeito, companheirismo e solidariedade para enfrentarmos juntos as dificuldades do tempo presente. Que sigamos fortes na esperança de dias melhores!*



Uns, com os olhos postos no passado,/ Veem o que não veem: outros, fitos/  
Os mesmos olhos no futuro, veem/ O que não pode ver-se.

(Fernando Pessoa, *Odes de Ricardo Reis*).



## Sumário

<b>Prefácio</b> .....	15
Macioniro Celeste Filho	

<b>Apresentação</b> .....	18
Organizadoras	

### Parte 1

#### Faces brasileiras de uma pandemia: Educação Básica e Ensino Superior

<b>1</b> .....	23
----------------	----

#### **Educação infantil em tempos de pandemia**

Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki

Aline de Novaes Conceição

<b>2</b> .....	41
----------------	----

#### **Reflexões sobre os aspectos educacionais do processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19**

Adriana Alonso Pereira

Rosemeire Fernanda Frazon Modesto

<b>3</b> .....	57
----------------	----

#### **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos em tempos de pandemia e o aprofundamento das desigualdades sociais**

Mariele Angélica de Souza Freitas

Karen Regiane Soriano

<b>4</b> .....	69
----------------	----

#### **Pandemia da COVID-19 e educação: o ensino remoto na educação básica e na Educação Superior no Brasil**

Amabriane da Silva Oliveira Shimite

Fabiana Oliveira Koga

5.....	83
<b>Transformação digital da educação para o ensino superior: resposta à sociedade digital em tempos de pandemia</b>	
Caio Saraiva Coneglian	
Elvis Fusco	

## Parte 2

### Docência, gestão e inclusão em tempos pandêmicos no Brasil

6.....	99
<b>Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social</b>	
Silvana Vacilotto	
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza	
7.....	120
<b>Grupo dialógico com professores enlutados durante a pandemia: relato de experiência</b>	
Angelo Antonio Puzipe Papim	
8 .....	134
<b>Uma reflexão sobre a formação continuada de professores da educação profissional na pandemia</b>	
Marcelo Soldão	
9.....	148
<b>Educação infantil e quarentena: desafios da gestão escolar em tempos de pandemia</b>	
Izadora Maleski Serrano Alves	
10 .....	162
<b>Inclusão na exclusão: variáveis antes e depois de uma pandemia</b>	
Salete Regiane Monteiro Afonso	
Kátia de Abreu Fonseca	
11.....	177
<b>Tecnologias da informação e da comunicação no contexto terapêutico e escolar</b>	
Ana Amélia Ribeiro de Almeida	
Carolina Cangemi Gregorutti	

### Parte 3

#### Faces internacionais de uma pandemia: França e China

<b>12</b> .....	<b>191</b>
<b>Continuidade pedagógica na França durante a pandemia da COVID-19: novos processos de ensino a distância para a educação básica</b>	
Alessandra Ferreira Di Roma	
<b>13</b> .....	<b>202</b>
<b>A pandemia na China e os princípios orientais de educação e sociedade</b>	
Cleiton Calebe da Silva Guerra	
<b>Apresentação dos autores</b> .....	<b>217</b>



## Prefácio

*Macioniro Celeste Filho*

Ensinar é um ofício artesanal. Dependendo das ferramentas empregadas nesse artesanato, podem-se conceber as formas e os locais dos saberes nos quais ocorrem os processos educacionais. Desde a modernidade renascentista, gradativamente, as ferramentas mentais têm ganhado importância na educação. Como exemplos, podem-se mencionar a retomada da dialética ou a disciplina dos processos lógicos do pensamento, pelo uso contínuo de procedimentos mnemônicos da retórica em colégios de humanidades em seu apogeu, em meados do século XVIII. Concomitantemente, as ferramentas manuais de aprendizagem também mudaram substancialmente desde então. Daria para ampliar o alcance das escolas concebidas por La Salle no século XVIII sem o uso da lousa coletiva pelos professores e de lousas individuais pelos alunos? O que dizer da massificação do ensino induzida pelas escolas lancasterianas na Inglaterra industrial do século XIX? Sem suas caixas portáteis de fina camada de areia branca sobre um fundo preto, nas quais os alunos aprendiam a escrever usando seus próprios dedos ao afastar a areia nesses pequenos dispositivos, tal ampliação do ensino seria possível? Contudo, o que se observa desde o final do século XX é a mescla, em novos instrumentos tecnológicos, de ferramentas de disciplinarização mental embutidas em ferramentas de uso manual cotidiano. São computadores, *tablets*, *smartphones* a acessar novos locais virtuais de saber, nos quais os processos educacionais são distintos.

O uso da retórica em colégios jesuítas demandava anos de autocontrole por parte dos alunos. Essa demanda de tempo e dedicação discente, em internatos, era cara, destinada à aristocracia. O ensino da produção material de coisas, como tecidos, pães, calçados, selas, ferraduras, por

exemplo, com o artesanato anterior à Revolução Industrial, também demandava muitíssimo tempo e dedicação dos aprendizes em corporações de ofício, lugares de saber outrora muito importantes e infelizmente relegados ao esquecimento. Nos dois casos, quer aperfeiçoando ferramentas mentais quer aprendendo a lidar com ferramentas manuais, havia algo em comum. O protagonista do pensar e o protagonista do fazer não eram pessoas diferentes. Ambos aprendiam a utilizar a sua mente para produzir algo, seja um discurso diplomático que poderia mudar o rumo de uma guerra, ou um sapato confortável para um homem honrado. Quem pensava e fazia, usava as ferramentas necessárias a isso. Com elas, produzia algo. Sinteticamente, era o homem a usar para o seu benefício as ferramentas. O sujeito que surgia dos processos dessa aprendizagem em lugares de saber de outrora era o protagonista de sua própria vida material e intelectual. Não se pretende aqui conceber que as ferramentas fossem equivalentes entre si ou neutras, mas especificar quem usava o quê.

A Revolução Industrial separou os mecanismos de uso das ferramentas. Quem acumulou habilidades de uso de ferramentas mentais, concentrou-as em aparatos tecnológicos de produção de coisas materiais: as máquinas industriais, gradativamente movidas a energia não humana. Quem não conseguiu sobreviver em atividades artesanais, tornou-se objeto das máquinas tecnologicamente sofisticadas e sobre-humanas. Deixou de ser o protagonista de sua vida. Cindiu-se o pensar e o fazer. O trabalhador fabril tornou-se a ferramenta das máquinas industriais. O acúmulo de riqueza nos extratos sociais de domínio das ferramentas mentais tornou-se evidente.

É viável, numa perspectiva dos próximos dois ou três séculos, conceber uma humanidade sem tais aparatos tecnológicos de produção maciça de coisas? É pouco provável. Porém, o que a educação atual tem a ver com isso? Simples, é papel do educador, num processo educacional mediado por tecnologias mirabolantes, perguntar sempre se a educação por ele praticada favorece a criação de homens que usem as ferramentas como instrumentos de produzir coisas, quaisquer coisas: uma canção, um violão, um abacaxi, uma nave espacial, uma frigideira na qual nada gruda, uma

vacina. Ou de homens que sejam usados como ferramentas a serviço de quem acumulou tais saberes mentais em aparatos tecnológicos, que aprisionam as capacidades do humano ser o protagonista de sua vida? Os quais passariam seu parco tempo de descanso em lugares virtuais que são meros simulacros de uma existência livre, mas que ampliam a acumulação de poder dos detentores das ferramentas tecnológicas? Novamente, quem é ferramenta de quem? É a ferramenta que usa o homem, para benefício de poucos, ou é o homem que usa a ferramenta, para a satisfação material e mental de muitos?

Todos os capítulos deste livro tiveram que transitar nessa corda bamba do uso de novos procedimentos educacionais perpassados pelo uso de tecnologias inovadoras. Essas tecnologias são ferramentas. O humano, desde sempre, usa ferramentas. O que constitui os humanos são as ferramentas, mentais e manuais, que utiliza. O uso diverso de ferramentas propicia lugares de saber distintos, materiais ou virtuais. Que se usem novas ferramentas educacionais, elas são muito bem-vindas! Mas que seja o aprendiz a desenvolver a habilidade de uso das ferramentas a seu serviço e de seus semelhantes. E não o contrário. O uso de novas ferramentas educacionais frequentemente reconfigura os locais de saber nos quais se ensina e se aprende. Em tempos de pandemia, os locais de saber foram radicalmente virtualizados. Isso não é bom nem ruim, *a priori*. Contudo, não sejamos inocentes. O ensino em lugares de saber virtuais necessita de tecnologias educacionais que certamente se tornarão ferramentas mentais imprescindíveis no mundo contemporâneo. Mas, quem será ferramenta de quem? Essa concepção de inovação educacional em tempos de pandemia está no foco do atual livro. Refletir sobre isso se tornou indispensável para desenvolvermos nossas ferramentas de compreensão e de domínio de nossa existência, como educadores e como protagonistas de nossas vidas. Boa leitura e boas reflexões!

## Apresentação

*Organizadoras*

Em março de 2020, as escolas brasileiras foram fechadas devido uma pandemia provocada pelo contágio da Covid-2019, doença provocada pelo coronavírus (SARS- CoV-2) que se alastrou rapidamente, causando o falecimento de milhares de pessoas. Esse vírus manteve milhares de estudantes e professores em suas residências devido a necessidade de distanciamento social.

Em poucos dias as escolas, universidades e atendimentos realizados por diversas áreas, alteraram suas formas de trabalho, diante disso, não há como não lembrar do livro *O mágico de Oz*, quando o leão diz: “-Eu estou com um medo enorme de cair [...] mas suponho que a única coisa a fazer é experimentar. Assim, suba nas minhas costas e vamos tentar.” (BAUM, 2001, p. 50)<sup>1</sup>.

Com um enorme medo de ficarmos doentes, com um enorme medo de “cairmos”, ou seja, falharmos durante o processo educacional, nos restou experimentar e tentar de alguma maneira não cessar os processos educacionais, sem deixarmos de estarmos cientes de todas as problemáticas envolvidas.

Nesse contexto, a intenção contida na publicação deste livro, foi a de registrar discussões, ações e vivências de sujeitos relacionados com a educação no momento da pandemia, especificamente, no primeiro semestre de 2020. Para isso, reunimos diversos olhares a fim de que fossem trazidas diferentes janelas relacionadas com a educação em tempos de uma pandemia, destacamos que os textos e as opiniões expressas são de

---

<sup>1</sup> BAUM, Lyman Frank. *O mágico de Oz*. Trad. Lagos, William. Porto Alegre: L&M, 2001.

responsabilidade dos autores, não significando que expressam as opiniões das organizadoras.

Caro leitor, convidamos você para abrir essas janelas e a partir de uma multiplicidade de lugares, olhares, teorias e funções, ter contato com textos escritos por doutores, doutorandos e mestres em educação; doutores em ciência da informação; mestrando em Literatura Clássica, especialistas em diversas áreas, inclusive em Educação Especial, professores da Educação Infantil; do Ensino Fundamental; do Ensino Superior; diretoras de escolas; coordenador de Educação Profissional; Terapeuta Ocupacional e Psicólogos.

Os textos tratam de questões educacionais nacionais perpassando a Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e a Educação Superior, nas diversas modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional). Além de questões internacionais, principalmente da pandemia relacionada com a China e com a França, a partir da escrita de sujeitos que há pouco estavam vivendo nesses locais.

Ressaltamos que os registros aqui trazidos, apresentam diversos pontos de vistas que o caro leitor está convidado para enveredar, ciente de que não tivemos a intenção de apresentar uma única visão, mas sim, uma multiplicidade de impressões, a fim de que o leitor possa elaborar suas próprias considerações.

Enfatizamos que a pandemia que se iniciou no Brasil em 2020, trouxe inúmeros desafios no processo educacional e com este livro, o leitor poderá abrir algumas janelas e se aproximar de algumas ações realizadas nesse processo. O convite é claro: enfocar o que se pode ver, como apontado por Fernando Pessoa na epígrafe deste livro<sup>2</sup>, deixando de ver o que não veem mais, aquele passado sem pandemia e aquele futuro, sem pandemia, que embora esperançoso, ainda não é uma realidade.

---

<sup>2</sup> PESSOA, Fernando. Odes de Ricardo Reis. Lisboa: Ática, 1946.



## **Parte 1**

### **Faces brasileiras de uma pandemia: Educação Básica e Ensino Superior**



## Educação infantil em tempos de pandemia

*Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki*

*Aline de Novaes Conceição*

### Introdução

Em março de 2020, intensificou-se no Brasil o contágio da Covid-2019<sup>1</sup>, doença que se alastrou rapidamente e causou a morte de milhares de pessoas. Diante do agravamento da pandemia<sup>2</sup>, o governo (em âmbito Federal, Estadual e Municipal), decretou, ao final do mesmo mês, o distanciamento social, que especialmente no Estado de São Paulo, suspendeu totalmente o exercício de atividades em estabelecimentos considerados não essenciais, objetivando que as pessoas permanecessem em suas residências no maior tempo possível, diminuindo assim, as chances de contágio.

Neste cenário, foram abrangidas as instituições de ensino (privadas e públicas) que, por ocasionarem aglomerações de pessoas em espaços fechados e pequenos, corroborariam exponencialmente para a disseminação da doença. Desse modo, repentinamente, instituições de ensino precisaram reorganizar suas atividades relacionadas ao processo de ensino intencional e as famílias remodelaram suas rotinas, passando a lidar, em tempo integral, com as crianças em casa.

Com isso, um município do interior de São Paulo (selecionado para a discussão deste texto) ansiando por soluções que minimizassem os impactos do distanciamento social nas atividades escolares municipais,

---

<sup>1</sup> Doença provocada pelo coronavírus (SARS- CoV-2) que pode causar morte por insuficiência respiratória.

<sup>2</sup> O termo se refere à enfermidade contagiosa quando atinge escala global.

antecipou o recesso de julho e dezembro, meses em que as crianças não frequentariam as escolas.

Porém, diante do crescente número de casos da doença, o distanciamento social precisou ser prorrogado e, no município, foi elaborada uma plataforma digital<sup>3</sup> como estratégia para continuar o desenvolvimento das atividades escolares e possibilitar a interação entre escola e família no modo não presencial e *on line*.

A partir dessa medida, na cidade em questão, as equipes gestoras e docentes das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei)<sup>4</sup> e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs)<sup>5</sup>, organizaram-se para realizar a sistematização dos conteúdos dos currículos escolares a serem inseridos na plataforma digital. Para esse arranjo, os profissionais da educação elaboraram propostas formativas que, apresentadas na maneira descritiva, intentaram orientar as famílias para a realização e registro das atividades com as crianças, diariamente (de segunda a sexta-feira) em suas residências<sup>6</sup>. Especificamente no caso da Educação Infantil, essas propostas foram denominadas de “vivências”.

Nessa realidade, de oferta do ensino por meio de recursos digitais, o empenho e participação da família nas propostas educativas são claramente requeridos. Especialmente na Educação Infantil, momento em que as crianças estão em processo de desenvolvimento das capacidades que envolvem a aprendizagem do sistema convencional de escrita, a atuação da família é condição basilar para a compreensão, realização e mediação das vivências expressadas na plataforma digital<sup>7</sup>.

Diante da nova situação social, a necessidade de aproximação por parte das famílias, ao trabalho docente, tem reforçado a necessidade dessa parceria para o desenvolvimento infantil. Essa compreensão é também

---

<sup>3</sup> Destacamos que o texto foi escrito no final do primeiro semestre de 2020 e as informações contidas aqui referem-se a esse período.

<sup>4</sup> Instituições que cuidam e educam crianças entre 4 meses e 5 anos de idade. Ressaltamos que a partir dos 4 anos de idade, é obrigatório que as crianças frequentem instituições de Educação Infantil.

<sup>5</sup> Instituições que cuidam e educam crianças entre 6 e 10 anos de idade.

<sup>6</sup> Semanalmente são acrescentadas novas propostas nessa plataforma digital.

<sup>7</sup> As vivências são apresentadas por meio de textos.

expressada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) (BRASIL, 1996, p. 1, grifo nosso), que evidencia a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica tem: “[...] como finalidade o *desenvolvimento integral da criança* de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, *complementando a ação da família e da comunidade*”.

Sob estas condições, aos integrantes das famílias foram designadas algumas funções específicas da docência, tais como execução e documentação dos processos relacionados às propostas formativas apresentadas na plataforma digital e desenvolvidos em contexto doméstico. No entanto, problematizamos que a falta de formação na área da educação (realidade da maioria das pessoas que constituem as famílias das crianças) possivelmente geram impactos na qualidade das mediações dos processos que circunscrevem as aprendizagens e desenvolvimento humano, especialmente os que abrangem o começo da vida.

Reconhecemos que o momento é complexo e que as dificuldades impostas pela pandemia limitam as ações relacionadas ao trabalho escolar, mas é nosso compromisso, como estudiosas da infância, depreender que a escola é a instituição responsável por desenvolver ações intencionalmente planejadas e embasadas em conhecimento científico para orientar e qualificar as relações das crianças com o mundo.

Atentando para a configuração de ensino assumida pelo município selecionado para estudo, refletimos sobre o desenvolvimento humano na infância sob a ótica de Célestin Baptistin Freinet (1896-1966) e Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934).

Assim, a partir dos princípios que norteiam a Teoria Histórico-Cultural (THC) e Pedagogia Freinet, almejamos descrever os elementos que integram a plataforma digital utilizada pelas unidades escolares de Educação Infantil do município selecionado e, em complemento, problematizamos a questão da mediação pedagógica para o êxito dos processos que culminam na humanização de meninos e meninas na escola da infância. Embasamos nossa compreensão acerca do conceito de mediação

pedagógica nas assertivas de Marcolino (2013, p. 177, grifo nosso) que afirma:

[...] falamos de *um tipo de mediação intencional e planejada*, existente em nossa sociedade, e que *ocorre centralmente na educação escolar*, na qual um ser que já se apropriou dos sistemas de signos sociais ensina aos humanos mais jovens. Isso é possível, pois como explicado acima, o indivíduo pode não apenas governar sua própria conduta, mas também a dos outros, por meio dos signos. *De nosso ponto de vista, essa afirmação significa que o professor cria diversos meios, utilizando-se de signos, para dirigir o conjunto de funções psíquicas das crianças*, a fim de que se apropriem da cultura, expressa também por meio de signos.

As afirmações da estudiosa supracitada evidenciam a complexidade do processo de mediação da relação da criança com os elementos da cultura humana em contexto escolar. Em consonância com suas ideias, enfatizamos que esse processo é governado apropriadamente por aqueles que têm formação para a atividade docente, no caso professores e professoras da infância.

Ainda sobre esse processo, Marcolino (2013, p. 30, grifo nosso) complementa que o:

[...] princípio que rege a mediação pedagógica capaz de promover o desenvolvimento da atividade-guia infantil deve pautar-se pela *preocupação em criar condições para que a atividade seja rica* [ampla em possibilidades para o desenvolvimento humano]. O empobrecimento da atividade revela-se quando esta alcança apenas sua forma mais simples.

O empobrecimento sinalizado pela autora, que limita as condições objetivas para o desenvolvimento infantil, nos permite inferir que a atuação docente é potencialmente mais apropriada para que o processo de humanização tenha condições de se consumir nas máximas possibilidades.

No inesperado contexto, e, no âmbito das instituições de Educação Infantil, os integrantes das famílias das crianças, assumiram papéis nos processos em que circunscrevem as aprendizagens infantis: a partir de orientações docentes, são os responsáveis pela apresentação dos conteúdos escolares às crianças. Essa outra forma de conceber e organizar os processos educativos (principalmente no que se referem à Educação Infantil) nos desperta questões acerca do despreparo acadêmico das famílias para exercerem funções específicas da docência, mesmo que as ações sejam respaldadas nas orientações dos profissionais.

Para a elaboração dos dados que compõem o estudo, realizamos um recorte para análise dos registros de duas propostas sugeridas na plataforma digital e enviados por responsáveis das crianças às docentes de uma turma de Infantil 2 (5 anos de idade) de uma Emei localizada no município selecionado. Essa turma é composta por 26 crianças, sendo 16 meninas e 10 meninos que, em condições normais de atendimento, permaneciam em atividades na escola das 8h às 17h, tendo uma professora no período da manhã (8h às 12h) e outra no período da tarde (13h às 17h)<sup>8</sup>.

Após a delimitação dos sujeitos da pesquisa, a plataforma digital, foi acessada pelas pesquisadoras, na busca pela compreensão da organização e funcionamento. As defesas retratadas nas discussões dos dados se ampararam na ideia de que o processo de se tornar humano é consumado nas relações que os sujeitos estabelecem entre si, com os objetos e com a cultura (VYGOTSKI, 1995). Esse processo é efetivado nas diversas instâncias que compreendem a vida do sujeito, incluindo as atividades desenvolvidas em âmbito escolar, fundamentadas pelo conhecimento científico.

Para refletirmos sobre todas essas ideias, organizamos este texto da seguinte forma: na primeira, descrevemos os aspectos referentes ao modo de organização do processo de ensino na Educação Infantil em um município do interior de São Paulo, mediante a utilização de uma plataforma

---

<sup>8</sup> As turmas das crianças que estudam parcialmente (manhã ou tarde) tem um docente e as crianças que estudam em tempo integral (manhã e tarde) têm dois docentes. Das 12h às 13h, as crianças permanecem deitadas na sala do sono com outros funcionários da instituição.

digital e, em seguida, refletimos a respeito das propostas sugeridas problematizando o processo de mediação pedagógica.

## **Descrição de uma Plataforma digital para a Educação Infantil**

No município eleito para compor as reflexões expressadas neste texto, aproximadamente 10 mil são crianças atendidas em instituições de Educação Infantil que permaneceram com suas atividades presenciais até 20 de março de 2020. Após essa data, a Secretaria Municipal de Educação organizou (como mencionado, por meio da elaboração de uma plataforma digital) os conteúdos do currículo escolar, para que aos estudantes fossem propostas atividades durante o período de distanciamento social.

Os procedimentos para acessar os conteúdos da plataforma digital exigem que os familiares das crianças, utilizem a *internet* por meio de aparelhos eletrônicos (*smartphones*, computadores e *tablets*) e efetuem os seguintes passos: insiram o endereço do *site* [www.gmail.com](http://www.gmail.com), façam *logins* a partir dos *e-mails* e senhas enviados previamente pelos docentes, a partir disso, localizem o *link* no “Google Sala de Aula”<sup>9</sup>.

Ao acessarem o *e-mail* e entrarem no “Google Sala de Aula”, Equipes Gestoras das unidades escolares, docentes da turma e crianças/familiares localizam as seções denominadas de “Mural”, “Atividades”, “Pessoas” e “Notas” nas quais podem realizar registros por meio de comentários. Ao clicarem em algum *link* contido no mural, as pessoas são direcionadas à página em que, por meio de um texto, destaca-se a necessidade de parceria para o enfrentamento do surto de Covid-19 no país pelo qual se efetivou a suspensão das aulas presenciais nas escolas.

Após essas apresentações, no *layout* da plataforma digital, são indicadas as faixas etárias dispostas da seguinte forma: “Bebês” (com idade

---

<sup>9</sup> Apesar de nesta exposição nosso foco não objetivar discutir as questões relacionadas ao acesso à plataforma digital, apontamos que há desigualdades sociais que fazem com que algumas crianças não tenham condições de ter o pleno acesso aos conteúdos elaborados e disponibilizados digitalmente, seja pela falta de recursos financeiros ou pela dificuldade em lidar com instrumentos e conceitos tecnológicos por parte de seus responsáveis. Pensando nisso, a estratégia foi disponibilizar no modo impresso as vivências contidas na plataforma digital, mediante solicitação e retirada na escola com a equipe gestora.

até 1 ano e 10 meses) que constituem as turmas denominadas como nível 1, 2 e 3; “Crianças bem pequenas” (entre 2 e 3 anos) pertencentes às turmas de maternal 1 e 2; “Crianças pequenas” (4 e 5 anos) que compõem as turmas de infantil 1 e 2<sup>10</sup>; bem como o “AEE”, que é o Atendimento Educacional Especializado e constitui um serviço da área da Educação Especial voltado para o atendimento de com deficiência (s), transtorno (s), altas habilidades/superdotação.

Ao selecionar a faixa etária, há um texto explicativo sobre as especificidades do período de desenvolvimento da criança e, logo após, são apresentadas as sugestões de vivências. Inferimos que as vivências elaboradas e oferecidas na plataforma digital apresentada neste texto relacionam-se aos seguintes “direitos fundamentais da criança”: brincadeira; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e à amizade e expressão de sentimentos

Esses direitos fundamentais integram o documento *Crerícios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) e embasam a *Proposta Curricular da Educação Infantil do município em questão*. No entanto, notamos que dois dos direitos fundamentais expressados no documento, “[...] atenção durante seu período de adaptação à creche [e] identidade cultural, racial e religiosa.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), não têm vivências contempladas na plataforma digital.

Em cada proposta sugerida na plataforma digital são descritos os objetivos, os campos de experiências<sup>11</sup>, as orientações didáticas e as possibilidades de recursos utilizados para o registro. Apesar de não haver um campo específico para envio da documentação produzida a partir das vivências, os familiares podem optar por diferentes formas de envio aos

---

<sup>10</sup> Destacamos que na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (BRASIL, 2018), bebês abrangem meses a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas abrangem 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas abrangem 4 a 5 anos e 11 meses.

<sup>11</sup> Baseados na BNCC.

docentes, a saber: postagem no mural da turma na plataforma digital; aplicativo de mensagens e/ou *e-mail*. Também é possível que armazenem a documentação que produziram e entreguem na escola no retorno das aulas presenciais.

Estritamente no caso da Educação Infantil, as propostas, que como mencionado são denominadas de vivências, são direcionadas para todas as turmas, de todas as Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação da cidade selecionada. Independentemente da faixa etária da criança, os familiares conseguem acessar o conteúdo de todas as propostas de vivências planejadas e sugeridas na plataforma digital.

Essa configuração de ensino requer a participação direta dos familiares que assumem papéis decisivos no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Desse modo, na plataforma digital é recomendado que estes respeitem o tempo e as especificidades da criança com a qual atuam, não sendo necessário seguir a sequência em que estão apresentadas as propostas de vivências.

Destacamos que dos registros das vivências recebidas pelas docentes da turma selecionada para análise, até o momento, duas vivências tiveram um número maior de registros: “Derreta o gelo” e “Vamos dançar, adivinhar e imitar?”. Por esse motivo, essas constituem as vivências selecionadas para análise no tópico que segue.

### **Análises de vivências contidas em uma plataforma digital: enfoque para a mediação pedagógica**

Apreendemos em Freinet (1973) que, na escola de Educação Infantil, as aprendizagens se efetivam nas relações humanas e nas atividades que circunscrevem a vida real. Especialmente para esse teórico, os processos de formação da inteligência e personalidade “[...] estão baseados na vida da criança e no seu meio.” (FREINET, 1973, p. 50). Assim, vida e escola se fundem e tornam-se unidade.

Esta unicidade defendida e praticada por Freinet (1973) é encarada, por nós, como uma maneira consciente de compreender o trabalho

pedagógico na Educação Infantil que não se resume a exercícios escolarizantes impertinentes ao desenvolvimento pleno das crianças, mas como prática educativa que se efetiva em propostas “cheias de vida” às quais as crianças assumem papéis de sujeitos. Alinhamos nossa compreensão da atividade educativa com as crianças aos princípios da Pedagogia Freinet para explicitar que, essencialmente na infância, a experiência vivida na escola, provoca as crianças à atividade “[...] alarga o universo infantil, motiva as atividades humanas, responde à afetividade expansiva das crianças, [e] traz unidade de trabalho.” (FREINET, 1979, p. 31).

Durante o período da infância, existem tipos de atividades que melhor orientam as aprendizagens e desenvolvimento do sujeito, denominadas de principais, guias ou eminentes. Segundo as assertivas da THC, esses modos específicos de relação da criança com a cultura são responsáveis por qualificar seu psiquismo e sofisticar seus modos de ser, sentir, pensar e estar mais elaborados no mundo.

Assim, na primeira infância (0 a 3 anos), os bebês se relacionam com a cultura e demais pessoas por meio da comunicação emocional direta (primeiro ano de vida) e atividade objetual manipulatória (segundo ano de vida) que consiste na ação com os objetos da cultura humana. Na sequência, dos três aos seis anos, as crianças se relacionam com o mundo tendo o jogo de papéis sociais como a atividade que melhor orienta suas aprendizagens e desenvolvimento (MUKHINA, 1996). Como afirmamos, esses modos singulares de relacionamento com o mundo constituem as atividades principais do período da infância e são as responsáveis por governar “[...] as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança”. (LEONTIEV, 1988, p. 65).

A Educação Infantil é tempo para humanização e esse processo ocorre essencialmente pela vida que se revela nas relações entre sujeitos humanizados. O princípio da vida como fonte para o processo de desenvolvimento das capacidades responsáveis por humanizar o sujeito nos possibilita pensar que as vivências na infância não servem para cumprir burocraticamente com a atividade de ensino, pois a própria vida é

conteúdo para as propostas e aprendizagens das crianças (RIBEIRO, 2004).

Vigotski (2008) também nos sinaliza sobre a especificidade da atividade infantil, registrando que o trabalho pedagógico para ser humanizador, precisa contemplar a atividade principal que qualifica a relação da criança com o mundo, no caso da Educação Infantil, a brincadeira. De acordo com o teórico, as relações estabelecidas com outros sujeitos durante o brincar possibilitam à criança, condições objetivas para que mobilize e se aproprie de capacidades humanas que tornam possíveis sua relação com o mundo numa versão mais elaborada.

Em consonância com essas assertivas, a escola infantil assume o papel de criar necessidade de a criança estar em atividade envolvida em propostas que compreendem o ouvir e contar histórias, as cantigas populares, a expressão na dança, a escolha de papéis nos jogos de faz de conta, a livre expressão no desenho, na pintura, no teatro, dentre outras propostas nas quais tenha a oportunidade de desenvolver plenamente as qualidades humanas.

A partir dessas assertivas, adentramos nas análises das propostas “Derreta o gelo” e “Vamos dançar, adivinhar e imitar?”. Sobre a vivência intitulada “Vamos dançar, adivinhar e imitar?” percebemos semelhanças à brincadeira “dança das cadeiras”. Assim, almofadas são utilizadas para os assentos e embaixo são armazenadas figuras de animais. A orientação é de a criança, na companhia de pessoas da sua família, iniciar a brincadeira e quem sentar primeiro escolher alguém para representar, por meio da imitação, o animal retratado na fotografia encoberta pelas almofadas dos participantes.

A especificidade que assinala o modo de relação da criança com o mundo da cultura, a brincadeira, é identificada nessa vivência selecionada para o estudo. Numa trama permeada por elementos lúdicos e, usufruindo da sua liberdade de ação (condições presentes numa mediação pedagógica adequada), a criança em sua singularidade, pode ter possibilidades para entrar em atividade. Estar envolvido numa atividade implica a participação por inteiro que se traduz em condutas autocontroladas, atenção

mobilizada de maneira voluntária e memória consciente, funções essas, que sofisticam todo o desenvolvimento psíquico na infância.

Ao se deparar com a tarefa de imitar um animal, a criança, precisa acessar de maneira voluntária sua memória para buscar referências das características fundamentais que o representante (tem pena, anda sob duas patas, tem bico, entre outros atributos). Ativar intencionalmente a própria memória é uma atividade mental que mobiliza uma série de funções psíquicas, como por exemplo, a linguagem e o pensamento, responsáveis pelos processos de elaboração e objetivação do seu repertório de mundo.

Diante disso, em “Vamos dançar, adivinhar e imitar?”, a criança, ao desfrutar de uma mediação qualificada, pode ser sujeito da própria atividade e revelar por meio de gestos, o mundo que existe internamente. Assim, na dinâmica dessa vivência, destacamos, a seguir, alguns elementos que podem ser provocados pela mediação e sinalizar possibilidades para o desenvolvimento infantil.

Ao expressar-se por meio de gestos, a criança: ativa memória (para lembrar as características do animal); utiliza a linguagem articulando-a aos componentes de seu pensamento; mobiliza a memória e atenção de forma voluntária; movimenta-se ativamente ansiando ser compreendida; desenvolve seu sistema de percepções; aprimora as questões relacionadas à noção espaço-temporal; expressa um maior controle da própria conduta para cumprir com a tarefa da qual é responsável (imitar um animal); elabora as convenções sociais expressadas nos combinados da brincadeira; aprende a esperar a vez e forma a percepção do outro como um sujeito; desenvolve os aspectos relacionados à imaginação e criação.

Atuando como quem adivinha, novamente ativa as funções e realiza operações mentais complexas: busca em seu repertório de mundo imagens mentais que trazem referências de diversos animais para, só então, descartá-las ou considerá-las diante de suas hipóteses. Ações como esta, ocorrem essencialmente no plano psíquico e são mobilizadoras dos avanços significativos nos tipos de relações que as crianças estabelecem com o mundo. Esses progressos no desenvolvimento psíquico na infância são os

responsáveis por qualificar os processos relacionados à constituição da inteligência e personalidade da criança.

A proposta de vivência denominada “Derreta o gelo”, sugere colocar objetos diversos dentro de forminhas com água para serem transformados em gelo, e, após o congelamento, propõe a escolha de um dos objetos para a observação do seu processo de descongelamento.

A dinâmica requerida para essa proposta pode sinalizar algumas ações que a criança realiza e, eventualmente, resulta em motivações para o desenvolvimento das funções psicológicas: efetivação de escolhas; manuseio dos objetos como fonte de enriquecimento das percepções e impressões de mundo; ações de pesquisa mediante a observação das mudanças dos estados físicos da matéria; comunicação de ideias; relação afetiva com outras pessoas que participam da proposta; expressão de ideias por meio da linguagem; formulação de hipóteses sobre o evento observado; participação na elaboração e compreensão dos combinados que orientam a realização da vivência.

Embora em nossas análises, tenhamos percebido o cuidado para que às crianças fossem propostas vivências congruentes com as suas atividades principais e que estas não expressassem elementos escolarizantes, destacamos que o agir docente abarca elementos indispensáveis ao processo de mediação pedagógica, como por exemplo, reflexões sobre as ações da criança durante a proposta. Entranhados nesse pensar e agir docente às crianças são oportunizadas situações educativas capazes de mobilizar e fazer avançar o desenvolvimento psicológico, físico e social das crianças.

Por isso, as relações que as crianças estabelecem com a cultura, mediadas pela ação do outro, possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são ampliadas ao longo de toda a sua vida (VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1996). Essas funções caracterizam-se pela complexidade do sistema psicológico humano e, por isso, não se desenvolvem embasadas no senso comum, mas são essencialmente mobilizadas durante a atividade do sujeito e por meio de processos intencionais de mediação pedagógica.

No cerne das vivências propostas, há o objetivo para que, ao realizar essas ações, as crianças tenham condições de mobilizarem processos psíquicos que as façam avançar qualitativamente em seu psiquismo. Assim, ponderamos que, o desenvolvimento na infância ocorre em suas máximas possibilidades, na medida em que são oportunizadas às crianças condições objetivas para que participem de atividades lúdicas, potencialmente humanizadoras e mediadas de forma qualitativa.

Defendemos que as relações que as crianças estabelecem na escola com os demais sujeitos e com a cultura são premissas para o seu processo de humanização, assim, pensar:

[...] na escola como comunidade, portanto, é possibilitar que os conhecimentos ali produzidos se transformem em possibilidades para o estudante [crianças] assumir gradualmente a autoria da sociedade na qual viverá como adulto. Isso sugere *criar uma vinculação afetiva, emocional e cognitiva com a atividade escolar* como representante da sua futura vinculação como indivíduo e sujeito em relação à sua sociedade (FILHO, 2014, p. 65, grifo nosso).

Ampliando as afirmações acima, em Freinet (1973) encontramos elementos para sustentar a ideia de que a escola, como comunidade que possibilita a vida em sua dimensão coletiva, é espaço que maximiza as possibilidades tanto para a atuação docente quanto para as aprendizagens das crianças. Nesse ponto, destacamos o valor que a lei genética geral do desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988) tem no processo de educação das crianças pequenas. Sobre esse conceito, Vygotskii (1988, p. 114, grifo do autor) teoriza:

[...] o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou*

*seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.*

As assertivas do autor respaldam nossa afirmação de que a efetivação desse complexo processo de apropriação de funções intersíquica, fica limitada quando a atividade de ensino é proposta de forma não presencial e distante da coletividade. Especialmente no caso da Educação Infantil, destacamos que a presença, o contato físico, o diálogo, o vínculo afetivo são premissas que identificam as relações entre os sujeitos na escola que alargam as possibilidades de apropriações e objetivações infantis.

Assim, as propostas das vivências oferecidas na plataforma digital analisada, indicam princípios que compreendem o currículo como conjunto de práticas que se articulam aos saberes e experiências do patrimônio cultural construído pela humanidade ao longo de sua história. Todavia, consideramos que, apesar de expressar esse cuidado em relação às especificidades da infância, a plataforma digital não têm condições de assegurar a efetivação de processos mediadores devidamente qualificados para a motivação do desenvolvimento infantil nas residências.

Desse modo, na compreensão e efetivação de um currículo promotor de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil, o docente tem um papel fundamental e Akuri (2016, p. 37, grifo nosso) afirma que o “[...] currículo deve contemplar as características próprias dessa etapa da escolaridade [Educação Infantil], sendo produzido na interação da criança com os objetos da cultura e com a natureza, *na relação com seus pares e com os educadores.*”

A partir desse entendimento, expressamos a defesa de que as atividades da rotina das quais a criança participa na escola são marcadas por elementos de um currículo que está vivo, em movimento. Assim, o banho, a alimentação, a higiene bucal, os relacionamentos sociais, a pintura, a culinária, a modelagem, o brincar no parque, dentre outras propostas, se configuram atividades que abarcam os conteúdos imprescindíveis ao processo de humanização das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Nessas atividades são proporcionadas relações que, intencionalmente mediadas, podem fazer avançar os processos que compreendem o desenvolvimento infantil sob uma ótica humanizadora.

Ampliando nossas assertivas, Lima e Akuri (2017, p. 117, grifo nosso) esclarecem o currículo dialógico na Educação Infantil, mencionando que “[...] compreende a organização e gestão dos tempos, espaços, materiais, relações e propostas feitas às crianças na busca *por uma educação intencionalmente voltada à plenitude de sua formação humana*”.

Essas afirmações destacam o valor que as atividades que compõem a vida real têm para o desenvolvimento infantil e enfatizam sua essencialidade para a humanização das crianças em diversos espaços da sociedade, mas intencionalmente o escolar. Nessa perspectiva, não temos condições de afirmar que as propostas sugeridas na plataforma estejam sendo desenvolvidas em âmbito doméstico com a qualidade destacadas pelas autoras.

Na conjuntura atual, de extrema necessidade de distanciamento social, destacamos a preocupação, esforço e apostas nas ações familiares que a rede de Ensino estudada fez para que as crianças tivessem acesso ao currículo por meio de experiências formativas, mas é necessário problematizar que seja possível que esse processo não esteja acontecendo em suas máximas possibilidades distanciado das mediações estabelecidas em espaço escolar, empreendidas pelo pensar e agir docente.

A concepção de que o sujeito forma sua natureza social (LEONTIEV, 1988) por meio das relações que estabelece com as demais pessoas e objetos da cultura possibilita a afirmação de que, o desenvolvimento infantil, distante do contexto escolar, pode não ter condições objetivas de ser provocado em níveis mais elaborados. Considerando que esse processo implica mediações pedagógicas intencionais, consistentes e conscientes.

Assim, a partir dessas assertivas, notamos que, as vivências proporcionadas pela plataforma digital estudada revelam como “pano de fundo” ações lúdicas que como mencionado, é a linguagem pela qual a criança da Educação Infantil melhor se relaciona com o mundo. Ressaltamos que, apesar de ser necessário reorganizar as atividades humanas nesse

momento de pandemia, a educação efetivada distante do espaço escolar, não consegue consumir processos de mediação voltados à plenitude do desenvolvimento das qualidades humanas na infância.

### **Considerações finais**

Nossa defesa neste texto, residiu na compreensão de que a escola se relaciona intrinsecamente com os elementos da vida, ao mesmo passo que a vida constitui os conhecimentos essenciais para a composição do currículo na escola da infância. A pandemia que se instaurou na sociedade causada pelo vírus SARS- CoV-2, afetou abruptamente todas as áreas da sociedade e criou a necessidade de reorganização das atividades humanas, em especial às relacionadas às instituições de ensino.

Nesse sentido, a área da educação teve seus métodos alterados na busca por uma forma de continuar os processos formativos nos diferentes níveis de ensino. Em nossa compreensão, a reorganização é necessária neste momento, todavia frisamos que uma escola distante da presença física apresenta lacunas no que concernem os elementos mediadores imprescindíveis ao processo de formação humana para a plenitude.

Nosso posicionamento consistiu em descortinar reflexões sobre as especificidades da infância a partir de uma concepção de currículo que se efetiva nas diversas atividades que a criança realiza na vida e, por isso, a participação consciente da escola nesse processo é importante. Para isso, apoiamos-nos na THC do desenvolvimento humano, bem como aos princípios da Pedagogia Freinet para assinalar que, não podemos afirmar que distantes de processos de mediação intencionais as crianças estejam se desenvolvendo nas máximas possibilidades.

Apreciamos a escola como espaço ímpar que, de maneira consciente e profissional, melhor qualifica as ações das crianças tornando possíveis e sofisticando os processos que delineiam o desenvolvimento da inteligência e personalidade na infância. Todavia, não desconsideramos que, em tempos de pandemia (em que a presença física se torna uma ameaça à vida), seja necessário que as crianças permaneçam em suas residências,

participando de processos que reorganizam a atividade educativa. Entretanto, ponderamos sobre as limitações presentes nessa reorganização.

## Referências

AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. *Currículo na Educação Infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural*. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 jun. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crerícios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FILHO, Armando Marino. Humanização e escola como comunidade. In: MILLER, STELA. et al. *Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco editorial, 2014, p. 57-68.

FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. São Paulo: Editorial Estampa, 1973.

FREINET, Élise. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia de Freinet*. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1979.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semyonovich et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-84.

LIMA, Elieuz Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores*. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MARCOLINO, Suzana. *A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais*. 2013. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RIBEIRO, Ana Laura. *Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Freinet: considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita*. 2004. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: [https:// revista-educ-infant-indic-zoia.pdf](https://revista-educ-infant-indic-zoia.pdf). Acesso em: 24 de agosto de 2020.

VIGOTSKII, Lev Semynovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semyonovich et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103-118.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. *Obras escolhidas*. Madrid: Visor, 1995.

## Reflexões sobre os aspectos educacionais do processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19

*Adriana Alonso Pereira*

*Rosemeire Fernanda Frazon Modesto*

### Introdução

Com a pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, as instituições de ensino tiveram que se reorganizarem, para continuarem o processo formativo dos alunos. Várias medidas foram tomadas, e uma delas se refere à adesão ao ensino remoto, o qual passou a ser considerada uma ferramenta, nesse processo.

O que vivenciamos no Brasil é um ensino remoto emergencial, em que, as escolas e instituições de ensino tiveram que se adequar à realidade de distanciamento social imposta pela Covid-19. Uma alternativa à crise sanitária vivenciada em 2020, foi estruturar a prática pedagógica, por meio do uso de dispositivos móveis<sup>1</sup>. Dentre as estratégias didáticas pedagógicas utilizadas, no período de distanciamento social, podemos citar, transmissões em tempo real de aulas, videoaulas gravadas, disponibilização de materiais pedagógicos por meio de plataformas digitais educacionais, entre outras.

O ensino remoto tem por objetivo dar continuidade ao processo de formação de crianças, jovens e adultos, porém, difere do termo Ensino à Distância (EaD)<sup>2</sup>, uma vez que este constitui uma modalidade que possui

---

<sup>1</sup> Os Dispositivos móveis podem ser descritos como equipamentos que permitem a mobilidade e o acesso à *internet*.

<sup>2</sup> Conforme artigo 8o da *lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), de 1996, “[o] Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, p. 50).

estrutura, metodologia adequada e sistematizada para garantir o ensino e educação a distância.

Como descrito no artigo 23 da *lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), de 1996, “[o] calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.” (BRASIL, 1996, p. 17). O ensino remoto veio a se tornar uma realidade para muitas escolas de Educação Básica, diante da necessidade de distanciamento social, de forma que a carga horária mínima de 800 horas poderá ser flexibilizada, mediante acesso às plataformas digitais educacionais.

Apesar de o ensino remoto ter sido adotado por muitas escolas públicas e instituições de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, várias são as dificuldades enfrentadas. Dentre elas, o acesso, o qual é precário em muitas redes estaduais e municipais de ensino. As barreiras de acesso às tecnologias desnudam uma realidade que revela cada vez mais a desigualdade, no Brasil.

Considerando as dificuldades enfrentadas no ensino, durante a pandemia, no presente texto busca-se fornecer um panorama sobre como uma cidade no interior do Estado de São Paulo, mais especificamente, o Ensino Fundamental I, tem se organizado e quais as medidas que têm sido adotadas, tendo em vista a medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, que diz respeito à observância e cumprimento do número de dias letivos, em face do caráter excepcional de pandemia.

Assim, inicialmente, apresentaremos a descrição de uma plataforma digital educacional que foi utilizada em uma rede municipal do interior do Estado de São Paulo, durante o período de distanciamento social. Posteriormente, colocaremos ao leitor alguns desafios, sobretudo quanto ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental I e os desafios da alfabetização em tempos de pandemia.

## Descrição da plataforma digital educacional *Google Sala de Aula* utilizada durante a pandemia da Covid-19 em um município do Estado de São Paulo

Em uma escola municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo, foi adotada a plataforma digital educacional gratuita “*Google Sala de Aula*”<sup>3</sup>, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Essa plataforma digital possui diversas ferramentas, as quais podem contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos. No *site* do *Google for Education*, há a descrição de que a plataforma foi desenvolvida com o auxílio de educadores e que, por meio dela, é possível que os professores criem salas de aulas virtuais, atividades, insiram vídeos, deem *feedback* para os alunos e atribuam notas. A plataforma têm quatro abas: “1. Mural; 2. Atividades; 3. Pessoas e 4. Notas”. A seguir, descreveremos cada uma das abas presentes na plataforma.

A aba “Mural” permite que alunos e professores compartilhem comentários, documentos do *Google Drive*, *links*, arquivos e até mesmo vídeos do *Youtube*. Na aba “Atividades”, o professor pode elaborar vários tipos de atividades, a saber: testes, perguntas, material completo, desenhos, documentos, apresentações, planilhas e formulários. Além dessas possibilidades, para cada tipo de atividade, o professor pode inserir *links*, anexar vídeos do *Youtube*, disponibilizar documentos do *Google Drive*, imagens e textos. Dessa forma, podemos perceber que a Plataforma possui caráter personalizável para cada tipo de turma e faculta ao professor escolher e usar os recursos que melhor se enquadram no seu perfil e nas necessidades da turma. Na aba “Pessoas”, podemos ter acesso aos professores que estão vinculados à Plataforma e aos alunos que foram cadastrados. Assim, é possível incluir e ter acesso aos *e-mails* individuais de cada aluno. Por sua vez, na aba “Notas”, tem-se um panorama de como os alunos se saíram nas atividades, caso o professor atribua valores para

---

<sup>3</sup> A Plataforma *Google Sala de Aula* foi adotada como medida de caráter emergencial, em uma cidade no interior do Estado de São Paulo.

as atividades ou avaliações e, além disso, é possível ter acesso à média dos alunos.

A Plataforma Educacional “*Google Sala de Aula*” tem sido mais utilizada no contexto universitário (MARTINS, et. al., 2019; COSTA, et. al., 2019; SILVA, SANTOS JUNIOR, 2019), no contexto do Ensino Médio (AMARAL, 2018) e no Ensino Médio integrado (CARNEIRO, 2018).

Dentre tais pesquisas, a Plataforma “*Google Sala de Aula*” tem sido empregada no contexto do Ensino híbrido. Dessa forma, cabe mencionar que o Ensino híbrido pode ser compreendido como, “[...] um programa de educação formal, que permite ao aluno realizar as atividades propostas por meio do ensino *on-line* e presencial, de modo integrado.” (SILVA, SANADA, 2018, p. 78). Adicionalmente, para Moran (2015, p. 39), “[...] o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada [...]”.

Nesse sentido, é importante destacar que o que vivenciamos, no Brasil, em termos de ensino e aprendizagem, durante a pandemia, trata-se de uma situação atípica, portanto, a implementação e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) sob a forma de dispositivos móveis conectados à internet, no processo de ensino e aprendizagem, requer mudanças substanciais e estruturais, a começar pela formação de professores, nos quais não estavam preparados para ofertar um ensino utilizando as TDICs, nem os alunos, em sua maioria, aparelhados para o processo de aprendizagem remota. Assim, quando nos referimos ao Ensino Fundamental anos iniciais, mais especificamente, as crianças em idade de alfabetização escolar, estamos diante de um impasse, pois a mediação pedagógica presencial do professor é indispensável para atingir os objetivos educacionais. Dessa forma, não cabe dizer que o ensino remoto possa ser considerado uma alternativa que possibilite um ensino e aprendizado de melhor qualidade do que já era oferecido no ensino presencial. Mas, cabe destacar que o uso de TDICs pode enriquecer o trabalho pedagógico.

Moran (2000) sobre o uso de recursos tecnológicos no ensino, assinala que não podemos cair no fatalismo de acreditar que o uso de recursos tecnológicos, por si só, aumentará a qualidade do ensino. Entretanto, o uso de recursos como a plataforma digital “*Google Sala de Aula*”, implementada em uma rede municipal de ensino, durante o período de distanciamento social, pode ser um importante aliado ao processo de ensino e aprendizagem, contudo, deve ser visto como um recurso de modo integrado ao ensino presencial, porque consideramos que o ensino presencial é a forma que melhor possibilita o ensino e aprendizado para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, para as crianças em fase de alfabetização.

### **Aspectos educacionais do processo de alfabetização durante a pandemia**

O contexto atual da educação debate a respeito de ações que procuram minimizar os efeitos do afastamento das aulas presenciais. As novas políticas públicas educacionais advogam a favor de uma aprendizagem mediada por tecnologia; concomitantemente, as escolas almejam o aperfeiçoamento da prática de ensino, compreendendo que a aprendizagem, neste momento, não se resume somente àquela mediada por dispositivos tecnológicos ou mesmo *on-line*. O ensino remoto, como mencionado, significa um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem diversificadas que podem incluir desde videoaulas ou ensino *on-line* até atividades impressas enviadas aos alunos, além da leitura de livros.

Nesse sentido, Moran (2000) assinala a importância de uma escola que permita modificar a forma de ensinar e aprender:

Avançaremos mais se aprendermos a equilibrar planejamento e criatividade, a organização e a adaptação a cada situação, a aceitar os imprevistos, a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o inesperado. [...] com a internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender. (MORAN, 2000, p. 138).

A perspectiva de um ensino remoto em tempos de pandemia desafia as escolas a mudarem suas concepções, reverem seu papel e recriarem as suas práticas, reconhecendo a necessidade de transferir aulas e outras atividades pedagógicas para formatos à distância.<sup>4</sup> Contudo, a mudança rápida e complexa torna a tarefa demasiadamente desafiadora. Apesar das diferentes estratégias utilizadas pelas Redes Estaduais e Municipais de Educação, tais como plataforma *on-line*, videoaulas gravadas, aulas *on-line* ao vivo, disponibilização de materiais e orientações impressos, uma pesquisa do *Todos pela Educação* (2020) esclarece que não há parâmetros mínimos sobre que tipos de atividades devem ou não contar, para fins de equivalência.

Com isso, uma problemática do contexto atual concerne às especificidades do Ensino Fundamental nível I, principalmente quanto ao processo de alfabetização.

Não se aprende espontaneamente a ler nem a escrever. Ninguém o faz sem que lhe seja ensinado intencional e explicitamente. [...] para ter acesso ao uso do sistema alfabético próprio de nosso idioma necessita-se de ajuda. Muitos conceitos devem ser revisados, esclarecidos, discutidos. A cultura escrita supõe uma grande quantidade de conceito e conhecimentos que é preciso transmitir à criança, para pô-la ao seu alcance. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 64).

Cabe, aqui, destacar a ideia discutida pelo pesquisador israelense Feurstein, de que todos os alunos, dentro de suas características singulares, são capazes de aprender, no entanto, é necessária a ação mediadora e especializada do professor. Consequentemente, falar em ensino à distância para alunos de 1º e 2º ano<sup>5</sup> requer ter em vista não somente no uso da

---

<sup>4</sup> Divulgado no dia 03 de abril de 2020, o estudo CIEB (2020) sobre estratégias de ensino remoto teve respondentes de 3.032 Secretarias de Educação de todo o Brasil, dos quais 3.011 municipais (54,5% do total nacional) e 21 estaduais (77,8% do total nacional).

<sup>5</sup> A BNCC preconiza que o aprendizado da leitura e escrita deve se dar durante os dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, 1º e 2º ano, e aponta que, no 3º ano, o processo continua, com mais foco na ortografia.

tecnologia e demais estratégias de ensino remoto, mas nos conhecimentos sobre a leitura e escrita que o adulto mediador terá.

Nesse sentido, o professor torna-se indispensável, pois será ele quem atuará como mediador da aprendizagem. Sobre isso, Goulart (2010, p. 27) afirma que no processo de ensinar e aprender, tanto o professor, quanto o aluno, vivenciam transformações. Nesse processo, “ Há uma interação entre tais ações ao considerar que quem ensina também aprende algo, seja refazendo sua prática ou refletindo sobre ela, seja pelas relações construídas com seus alunos”.

Quando pensamos no Ensino Fundamental I, muitas dificuldades podem persistir – e a leitura e a escrita podem estar entre elas. Considerando o contexto de distanciamento social, o desenvolvimento dessas habilidades tão importantes pode ser afetado.

Pesquisa realizada em maio de 2020 por uma escola Municipal de Ensino Fundamental I, no período de pandemia,<sup>6</sup> mostrou significativa preocupação dos familiares quanto ao acompanhamento e apoio pedagógico às crianças em processo de alfabetização. Os resultados são úteis, na medida em que sugerem que as estratégias de ensino remoto não prescindem da mediação do professor.

Os relatos dos familiares trazem à tona dois obstáculos, no que se refere ao apoio das crianças em idade de alfabetização: a disponibilidade de tempo e a carência de conhecimentos específicos sobre a alfabetização. Daí surgem determinadas complicações, como a dificuldade em possibilitar a participação dos estudantes nas aulas ao vivo realizadas em ambientes virtuais, devido aos compromissos da família e considerando que a criança, por não saber ler e escrever, não consegue realizar as atividades escolares sozinha. Parte das famílias demonstrou significativa preocupação com a execução das vivências, embora reconheça o aspecto pedagógico dessas atividades. Ora, mais uma vez, o fato da criança de 06 a 07 anos necessitar de ajuda para organizá-las e, então, realizá-las se

---

<sup>6</sup> Levantamento sobre as principais dificuldades dos pais e/ou responsáveis de alunos de uma escola Municipal de Ensino Fundamental I, interior de SP, atinentes à atividades pedagógicas em seus respectivos domicílios, com 480 participantes, revelou que 90% consideram mais crítico prover apoio às crianças não alfabetizadas.

choca com a falta de tempo do adulto. Há dificuldade em intervir nas dúvidas apresentadas pelo estudante, durante a efetivação das tarefas, em compreender que a criança, na fase de alfabetização, apresenta hipóteses sobre a escrita e, portanto, não pode ser julgada negativamente pelas suas amostras de escrita.

Partindo dessa premissa, é relevante entender o nível de formação dos participantes de tal pesquisa. Os dados dos pais e responsáveis, no cadastro dos alunos, indicam que 46% concluíram apenas o Ensino Fundamental, 32 % concluíram o Ensino Médio e somente 22% tem formação superior.

Percebe-se, por conseguinte, que os responsáveis/pais necessitam de orientação e apoio adequado para lidarem com a tarefa de auxiliar os alunos nas atividades escolares. Essas orientações podem ser úteis, à medida que os responsáveis/pais precisam auxiliar os filhos nas atividades escolares sem contar com a mediação presencial dos professores.

Magda Soares (2003), ao discorrer sobre o processo de alfabetização, revela-se inclinada à compreensão de que a aprendizagem da língua escrita é uma parte constituinte das práticas de leitura e escrita, porém, as especificidades da aquisição da mecânica da leitura e da escrita, codificar e decodificar, devem ser ensinadas de forma sistemática, não devendo ficar diluída no processo de letramento.

Não é imprescindível que os pais e/ou responsáveis tenham esses conhecimentos, todavia, é imperioso que tenham orientações sobre a melhor maneira de mediar as situações de aprendizagem, sugestões de como apoiar os estudantes pelos quais são responsáveis, a fim de que se mantenham motivados, buscando minimizar os efeitos do afastamento das aulas presenciais.

Partilhar com as famílias os significados, no processo de alfabetização, constitui um desafio para o professor. É certo que parte dos docentes têm se apoiado em atividades de vivências que priorizam as práticas de letramento, em contexto domiciliar. No entanto, o que essa prática traz de questionamento ao aluno não alfabetizado, sobre as especificidades da relação grafema-som? Somente a interação com os textos do contexto

familiar, desprestigiando a sistematização necessária, não garante a alfabetização:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito com textos reais, com livros, etc. assim, é que vai, a partir desse material e sobre eles, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e escrita. (SOARES, 2003, p. 19).

Essa aprendizagem não está acontecendo. Parte das famílias não tem os conhecimentos necessários e, portanto, no que tange à alfabetização, pode-se considerar que estamos vivendo um momento grave. Primeiro, por causa da ausência de um mediador experiente e conhecedor dos elementos da linguística necessários para a apropriação da leitura e escrita. Segundo, porque, apesar das tentativas dos professores, muito bem-vindas, em dar conta desse processo, por meio de diferentes recursos, como aulas *on-line* ao vivo, gravação de vídeos etc., a mediação do professor não pode ser uma via de mão única, devendo haver a participação e a reciprocidade por parte do aluno:

A reciprocidade torna-se possível quando o mediador compartilha, com seu interlocutor, a intenção que move a proposta de interação: coloca-se à disposição do aluno processos didáticos que ele utilizará quando tomar suas próprias decisões [...] as mediações alargam o campo do conhecimento do aluno. (ROS, 2002, p. 37).

De que forma, no ensino remoto, o professor medeia esse processo de aprendizagem com o aluno que ainda não se apropriou da leitura e da escrita, quando a própria interação, via meios digitais, está prejudicada? Considerando a família enquanto mediadora, em consequência do contexto atual, como garantir a intencionalidade e os processos didáticos mais adequados, quando não há, por parte desse adulto mediador, os conhecimentos indicados para tal mediação?

O *Conselho Nacional de Educação* (CNE, 2020) sugere algumas medidas para as escolas de Educação Básica e Ensino Superior. No que diz respeito à Educação Básica, mais especificamente anos iniciais<sup>7</sup>, os professores deverão elaborar roteiros, para que os pais possam orientar-se, ao fornecer ajuda na realização das atividades dos filhos. Outra recomendação remete à possibilidade de disponibilizar aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, videoaulas educativas, pois se considera que os alunos maiores tenham mais autonomia para executar as atividades. Essa medida pode ser crucial, uma vez que fornece auxílio para os pais desenvolverem as atividades junto às crianças.

Não se trata de negar a revolução que as tecnologias causaram, facilitando um maior acesso à comunicação e à informação para todos; quanto a isso, aliás, o físico alemão Albert Einstein já ponderava: “Tolice é fazer as coisas sempre do mesmo jeito e esperar resultados diferentes”. Entretanto, os caminhos percorridos até então, para que a escola agregue formas alternativas e inovadoras aos processos educativos, se chocam com as especificidades do ensino da leitura e da escrita. Assim, não é demasiada a ênfase na consciência de que é necessário e urgente refletir sobre o processo de alfabetização das crianças, em período de afastamento das aulas presenciais.

De acordo com matéria publicada no *Jornal Folha de S. Paulo*, menos da metade dos alunos da rede estadual acessaram o ensino *on-line*, durante o distanciamento social. Além das aulas disponibilizadas por meio remoto, os alunos poderiam assistir às aulas pela TV e retirar material impresso (PINHO, 2020). A realidade em nível municipal não difere muito, pois a adesão às aulas remotas se revela como um problema generalizado no país.

A despeito dos percalços existentes e inegáveis que ocorreram, de forma generalizada, no país, não podemos desconsiderar que a pandemia nos impulsionou a refletir acerca dos aspectos que envolvem as relações entre ensino e aprendizagem. Desse modo, a BNCC já nos apresentava

---

<sup>7</sup> Anos iniciais se relacionam ao Ensino Fundamental I, correspondendo do 1º ao 5º ano.

algumas competências que os alunos devem adquirir, em relação ao uso das tecnologias, e de como o professor poderá empregá-las com a intenção de enriquecer a sua prática pedagógica. Na BNCC, existem duas competências que expressam o uso da tecnologia para a Educação Básica como um todo:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

Dessa forma, podemos perceber que a BNCC nos apresenta diretrizes para que os professores desenvolvam, junto aos alunos, certas competências que envolvem o uso de tecnologias digitais, de informação e de comunicação. Ademais, a questão do uso de tecnologias como recurso capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos não é uma discussão recente. O problema é que as escolas, em sua maioria, não estavam preparadas para lidar com a mudança abrupta imposta pela pandemia. Logo, queremos deixar claro que as autoras não concordam com a substituição do ensino presencial em detrimento ao remoto, considerando o Ensino Fundamental I, mas acreditam que as plataformas educacionais implementadas podem contribuir, em certa medida, para o desenvolvimento das competências descritas na BNCC, no que concerne ao desenvolvimento de novas linguagens, tão necessário para o século XXI.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Para saber mais, ver: *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*.

Perrenoud (2002, p. 14) já discutia, na virada do século, e as principais contradições que poderíamos enfrentar, no futuro entre:

[...] cidadania planetária e identidade local; Entre globalização econômica e fechamento político; Entre liberdades e desigualdades; Entre tecnologia e humanismo; Entre racionalidade e fanatismo; Entre individualismo e cultura de massa; Entre democracia e totalitarismo.

Assim, podemos observar que a escola, em grande parte, sempre enfrentou dificuldades para dar conta de todas as demandas que a ela atribuíram. Ainda de acordo com Perrenoud (2002), as reformas educacionais e as ideias que cercam a educação moderna são propostas como metodologias ativas, construtivismo, avaliação formativa, além de práticas pedagógicas diferenciadas, mas, ao mesmo tempo, ele questiona: por que a escola apresenta tantas dificuldades para colocar tais ideias na prática? O autor ressalta que é “[...] precisamente porque, na área da educação, não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente.” (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Tendo em vista tais dificuldades e a distância entre aquilo que se propõe e o que se efetiva, de fato, o uso de plataformas educacionais, tais como as que foram implementadas em nível estadual e municipal, são recursos que podem contribuir para a educação e o desenvolvimento das competências propostas para os alunos, mas também sabemos, como bem destacado por Perrenoud (2002), que, sem um programa de formação de professores que considere todos os problemas que são enfrentados no ensino, muito dificilmente reduziremos o abismo entre teoria e prática.

### **Considerações finais**

Com a pandemia, tivemos que repensar todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que as novas tecnologias surgiram, para alguns, como apoio no processo de ensino e aprendizagem, mas, para

outros, como escancaramento das desigualdades sociais, levando em conta que o percentual de alunos que não possuem acesso à internet e aos recursos necessários ainda é uma realidade na grande parte da vida dos brasileiros.

Apesar das dificuldades e da evidência de uma falta de preparo dos profissionais e alunos, a fim de lidar com o contexto que a crise nos impôs, é evidente a necessidade de se repensar o uso dos recursos tecnológicos e das plataformas educacionais, como aliados do processo de ensino e aprendizagem, mas não como substitutos das relações presenciais entre professores/ alunos e objetos de conhecimento. Isso quer dizer que a sociedade precisa desenvolver uma cultura digital, porém, para isso, precisa minimamente dos recursos necessários para que, de fato, os recursos tecnológicos possam se tornar aliados, tanto do professor quanto do aluno.

Ressaltamos que é necessário repensar a escola, no contexto atual das novas tecnologias, pois a instituição escola está inserida num determinado contexto histórico e numa determinada realidade, ou seja, a realidade tecnológica e digital. Assim, não se pode negar as influências que as mudanças sociais ocasionam, na organização interna das instituições escolares e na forma como alunos irão se relacionar como as formas de ensinar e aprender. Entretanto, não basta acreditar que as novas tecnologias ou o uso de TDICs serão capazes de resolver os problemas de ensino que as escolas públicas brasileiras enfrentam há décadas.

Com isso, queremos dizer que o papel do professor é fundamental para atuar como mediador entre os objetos de conhecimento e o aluno. Dessa forma, no processo de alfabetização, a presença do professor é imprescindível para mediar as relações entre aluno e conhecimento, dito isso, o uso de recursos tecnológicos pode ser interessante para enriquecer a prática pedagógica, mas não se pode negar que se trata de recursos, portanto, como tal, devem ser escolhidos mediante intencionalidade pedagógica e não em detrimento da substituição do professor.

## Referências

AMARAL, Osvaldo de Oliveira. *O ensino da matemática com a utilização da plataforma educacional google sala de aula em uma turma do 1º ano do ensino médio*. Sapucaia do Sul. 2018, 49f. Trabalho de Conclusão (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul- Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 03 jul. 2020.

CARNEIRO, Jairo Rodrigo Soares. *O uso do google sala de aula na educação básica: uma perspectiva pedagógica convergente à educação contextualizada no IFRN*. Natal- RN. 2018, 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Informática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2018.

CNE - Conselho Nacional de Educação. *CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia*. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 04 jul. 2020.

COSTA, Ivana M. et al. Google Sala de Aula como interface de Aprendizagem Baseada em Problema (ABP) no Ensino Superior. In: *Anais do Workshop de Informática na Escola*. 2019. p. 792.

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e Ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOULART, I. do C.V. Entre o ensinar e o aprender: reflexões sobre as práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v.4, n.8, p.23-35. Jul-dez. 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua TIC 2018*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>. Acesso em: 09 jun. 2020.

MARTINS, Jonatas et al. Avaliação do Google Sala de Aula como Ferramenta de Apoio ao Processo de Ensino-aprendizagem em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Presencial. *RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 17, n. 3, 2019.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINHO, Angela. Menos de metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino online na quarentena. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/05/menos-de-metade-dos-alunos-da-rede-estadual-de-sp-acessa-ensino-online-na-quarentena.shtml>. Acesso em: 09 jun. 2020.

ROS, Sílvia Zanatta. *Pedagogia e Mediação em Reuwein Feurstein*. São Paulo: Pexu, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. *Ações durante a pandemia*. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/destaque-home/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante->. Acesso em: 04 jul. 2020.

SILVA, I. D.; SANADA, E. dos R. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. In: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2018.

SILVA, SANTOS JUNIOR. Google Sala de Aula como Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior Híbrido: Uma Revisão da Literatura. *EaD em Foco*, v. 9, n. 1, 2019.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOUSA, Sumária et al. Google Sala de Aula como Ambiente Virtual de Aprendizagem no Ensino Superior Híbrido: Uma Revisão da Literatura. *EaD em Foco*, v. 9, n. 1, 2019.

## Reflexões sobre a educação de jovens e adultos em tempos de pandemia e o aprofundamento das desigualdades sociais

*Mariele Angélica de Souza Freitas*

*Karen Regiane Soriano*

Direito à educação, acesso à *internet* e desigualdade social, são alguns dos elementos que se revelaram indissociáveis frente à pandemia da Covid-19, especialmente no contexto brasileiro. Ainda que essa tríade não seja uma novidade em um país com alarmantes índices de desigualdade<sup>1</sup>, a pandemia nos impôs a necessidade de isolamento e distanciamento social, deixando-nos a mercê da inércia dos órgãos competentes e a consequente ausência de políticas públicas que atendam às necessidades da população neste período, especialmente para aqueles de baixa renda, além de intensificar as proposições neoliberais às circunstâncias impostas, como a intensificação do discurso da Educação à Distância (EaD).

No contexto brasileiro, uma das medidas de maior impacto para a contenção da propagação do vírus foi a suspensão das atividades escolares, afetando a vida de milhares de estudantes, das mais variadas faixas etárias e níveis de escolaridade, assim como suas famílias, a suspensão do trânsito e convívio social impôs, em escala global, uma mudança radical nos modos como a vida em sociedade é conduzida.

Para Almeida, Lüchmann e Martelli (2020), no contexto da sociedade brasileira, os impactos da Covid-19 tornam-se mais dramáticos, pois os

---

<sup>1</sup> O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), em relatório apresentado no ano de 2019 intitulado Relatório de Desenvolvimento Humano - *Além da renda, além das médias, além do hoje: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI (ONU, 2019)*, revela que o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo, ficando atrás apenas de algumas nações africanas. Os dados levantados e apresentados no relatório tiveram como base o coeficiente de Gini que mede a desigualdade e distribuição de renda.

índices de desemprego têm tomado proporções alarmantes, acarretando na queda da renda dos brasileiros e o encolhimento das proteções sociais. Ainda segundo as autoras, a crise política e econômica vivenciada pelo país nos últimos anos abriu espaço para propostas de gestão governamental que tem retirado paulatinamente direitos sociais, como as políticas públicas que visem à seguridade social<sup>2</sup>, entre outros direitos. (ALMEIDA; LÜCHMANN; MARTELLI, 2020).

Este cenário de incertezas e inseguranças, que atingiu todas as instâncias sociais, tomou de sobressalto a organização dos sistemas de ensino, tanto público, quanto privado, realocando os agentes no processo de ensino e aprendizagem, professores e estudantes, a espaços virtuais de aprendizagem, numa tentativa de minimizar os efeitos da pandemia no contexto educacional.

A esse respeito, nossas reflexões centram-se nos estudantes-público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino originada e destinada a atender as pessoas que não tiveram acesso ao sistema educacional em época apropriada ou ainda, que retornam às salas nesta modalidade buscando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano.

## **A Educação de Jovens e Adultos na educação brasileira**

A história da educação brasileira evidencia que a EJA foi implementada como um meio supletivo<sup>3</sup> intervindo nos efeitos, e não nas causas que levaram as pessoas a não concluírem ou não terem acesso ao sistema

---

<sup>2</sup>As autoras mencionam o desmonte das políticas públicas que visem a seguridade social e a garantia de direitos, como a Emenda Constitucional n.º 95 (BRASIL, 2016), sob a gestão de Michel Temer. A referida Emenda alterou os artigos da *Constituição Brasileira de 1988* (BRASIL, 1988), ao impedir o aumento das despesas do governo nos próximos 20 anos. No ano seguinte, em 2017, foi aprovada a *Reforma Trabalhista* (BRASIL, 2017a), que retirou alguns dos direitos dos trabalhadores, desobrigando empregadores a cumprir, por exemplo, a contribuição sindical (ALMEIDA; LÜCHMANN; MARTELLI, 2020).

<sup>3</sup> Conforme descrito na *Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971*, do capítulo IV, artigo 24, o ensino supletivo terá por finalidade: "a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (BRASIL, 1971).

educacional, revelando a ineficiência de ações políticas, econômicas, culturais e sociais destinadas aos menos favorecidos socioeconomicamente.

Consoante ao artigo 23 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (BRASIL, 1996), a Educação Básica, na qual se incorpora a EJA, poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, grupos não seriados, tendo como base a idade, na competência e em outros critérios, ou forma de organização dispar, em regime de alternância, priorizando sempre os interesses e necessidades que o processo de ensino e aprendizagem recomendar.

A EJA possui uma composição majoritária de mulheres e homens da classe trabalhadora, que tem se deparado com violações de direitos básicos como saúde, educação e moradia, agravadas pela situação de pandemia, prejudicando ainda mais o desempenho dos estudantes na realização das atividades escolares. Vários veículos de comunicação têm abordado a rotina dos estudantes da EJA frente às necessidades materiais de sobrevivência e a dificuldade de realizar as atividades propostas pelos professores, que têm enviado alguns materiais impressos à casa dos estudantes, gravado vídeos com aulas dos conteúdos e as atividades propostas, distribuindo-as pelo canal de comunicação do *Whatsapp* ou adicionando-os em plataformas como o *Youtube*, na tentativa de manter o vínculo educacional com os estudantes e estimulando-os a não evadirem da escola.

Evidenciando este quadro, Di Pierro (2015, p. 4) destacou que,

[...] os jovens e adultos das camadas populares não acorrem com mais frequência às aulas porque a busca dos meios de subsistência absorve todo seu tempo, seus arranjos de vida não se harmonizam com a frequência contínua da escola e os conteúdos veiculados são pouco relevantes para pessoas cuja vida está preenchida por múltiplas exigências.

Contemporaneamente, compreendemos a EJA como uma modalidade de ensino que congrega processos plurais de aprendizagem “[...] pelos quais as pessoas enriquecem conhecimentos, cultura e qualificações

profissionais para satisfazer a necessidades individuais ou coletivas.” (DI PIERRO, 2008, p. 136).

Para muitos estudantes, a EJA é o único meio de concluir os estudos nos níveis fundamental e médio. Contudo, com as escolas fechadas desde o início da pandemia, em março, professores e gestores educacionais articulam-se para adaptar esta modalidade de ensino de maneira remota, como uma via para evitar a evasão dos estudantes.

A respeito da evasão educacional nesta modalidade de ensino, em período anterior à pandemia da Covid-19, no ano de 2019, em pesquisa realizada pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* – INEP (INEP, 2020) evidenciou, por meio do censo escolar da Educação bBsica, a diminuição de 7,7% no número de matrículas de estudantes da EJA, em todo território nacional, dado que já gerava certa apreensão por parte de professores em decorrência do fechamento de salas voltadas a este público, implicando a escolarização de jovens com mais de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental e o contingente de adultos que não terminaram ou nem frequentaram a Educação Básica (INEP, 2020).

Nesta perspectiva, a educação é um direito universal garantido a toda e qualquer pessoa, como disposto no artigo 26º, inciso 1º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) “[...] toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Contudo, apesar das premissas contidas na referida Declaração, no que concerne ao direito à educação, no contexto real de nossas escolas, nem todas as pessoas de nossa sociedade têm ou tiveram esse direito assegurado, pois diferenças culturais, econômicas, físicas, intelectuais, dentre outras, passaram a ser impeditivos para efetivação do acesso de todos à educação, excluindo crianças, jovens e adultos do ambiente escolar.

Consideramos que, para salvaguardar e garantir o acesso de todos à educação, é imprescindível que este direito incorra a tanto outros direitos como a saúde, a moradia, o acesso aos bens culturais, a tecnologia, entre

outros, ou seja, que extravase a perspectiva da educação como um fim em si.

De acordo com os dados divulgados pelo *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* – IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), no ano de 2019, a taxa de analfabetismo era estimada em 6,6%, isto significa, 11 milhões de brasileiros analfabetos, com um aumento significativo por faixa etária entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (IBGE, 2019).

A apresentação destes dados pela Pnad Contínua (2019) evidencia que a erradicação do analfabetismo continua sendo um dos maiores desafios do país; os dados também indicam a elevação no número de matrículas de crianças com acesso à Educação Infantil, no entanto, reforçam a necessidade de instrução do público adulto que não teve acesso ou interrompeu o processo de escolarização (IBGE, 2019).

Diante desses dados, é possível inferir que o contingente de jovens e adultos, potenciais estudantes do público da EJA, continua elevado. Como exposto, podemos observar que as políticas públicas ou programas de alfabetização, como o Programa Brasil Alfabetizado<sup>4</sup>, têm sido pouco eficientes ou insuficientes para diminuir os elevados índices de analfabetismo entre os jovens e adultos.

No contexto da pandemia, os jovens e adultos que se encontram em processo de alfabetização estão tendo grandes prejuízos dada a suspensão das aulas presenciais, dificultando a realização das atividades que antes aconteciam nestes espaços e eram mediadas por um docente que atendia as necessidades educativas destas pessoas no seu processo de ensino e aprendizagem.

Devido à necessidade de suspensão das aulas presenciais, foram implementadas medidas relacionadas à Educação à Distância para todos os

---

<sup>4</sup> De acordo com a apresentação na página do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Brasil Alfabetizado – PBA (BRASIL, 2003) está em vigor no país desde o ano de 2003 e é destinado a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo. Tem por objetivo de promover a superação do analfabetismo e contribuir para a universalização do ensino fundamental no território nacional. A concepção que versa sobre o programa é a de reconhecimento da educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

níveis de ensino, sendo que para a EJA esse tipo de ensino merece um foco maior, por isso este será objeto de discussão neste estudo.

## **Educação à Distância e Educação de Jovens e Adultos**

De modo geral, a EaD na EJA rompe com um elemento fundamental que é a igualdade de acesso a experiência escolar para todos, principalmente levando em consideração os aspectos apresentados sobre a realidade da maioria da população adulta neste momento de excepcionalidade<sup>5</sup>.

Além disso, o trabalho docente, precarizado com a escassez de materiais apropriados para o trabalho com o público adulto ficou ainda mais evidente, pois além de todos os obstáculos vivenciados, há o mais novo e talvez mais desafiador de todos: lidar com a tecnologia, muitas vezes até então não dominada nem mesmo pelos professores, como o emprego de aulas síncronas, por exemplo, por meio de plataformas digitais que possibilitam esse contato em tempo real, mas que ainda não possui nenhum tipo de normatização, uma vez que vem sendo tomada como medida em decorrência da pandemia.

A pandemia causada pela Covid-19 colocou na ordem do dia um projeto de educação remota e sua oferta apenas como certificação vazia, principalmente porque a EJA já vinha sofrendo ataques desde 2017, ainda na gestão Temer, tendo como proposta a desescolarização destes jovens e adultos, rompendo a ideia da escola moderna como uma escola para todos.

---

<sup>5</sup> Quando se fala em vida adulta, é preciso levar em consideração os alarmantes dados sobre o desemprego no país, baseados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e que atualiza a situação dos empregos formais mensalmente (BRASIL, 2020). Após três meses com mais demissões do que contratações, os dados divulgados pelo CAGED em julho de 2020 indicaram um novo saldo negativo nos empregos formais, o que, somados ao elevado número de desemprego anterior à pandemia, impactam significativamente a vida das pessoas adultas, principalmente daquelas em contextos de maior vulnerabilidade social ou baixo nível de escolaridade.

## Educação à Distância x Ensino remoto

Cabe ressaltar que a EaD e o ensino remoto apresentam particularidades bem distintas e que devem ser levadas em consideração durante e após a pandemia.

Ensino a Distância é uma modalidade de ensino consolidada na LDB (BRASIL, 1996) e regulamentada pelo *Decreto nº 9.057/2017* (BRASIL, 2017b). Além disso, sua estrutura é organizada em plataformas digitais de aprendizagem com pessoas qualificadas para desempenhar a função de tutor/ mediador; as aulas podem ficar armazenadas em plataformas digitais, serem gravadas e há uma série de atividades a serem desenvolvidas com recursos de tecnologia. Outro fator importante é o período de aulas, assíncrono, com exceção de plantões de dúvidas e outros recursos disponibilizados e previstos no *Projeto Político-Pedagógico* da Instituição proponente.

Ensino remoto ainda é um meio muito recente, não há normatização, sendo tomado como medida extraordinária em decorrência da Covid-19. A maior parte das atividades acontece em tempo real e muitas vezes com o auxílio de mais de uma plataforma digital para acesso, o que consiste em outro obstáculo para o público-alvo da EJA.

Amante (2013) realizou um estudo sobre a desigualdade de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no qual indicou vários obstáculos de acesso aos meios digitais para a educação, inclusive demonstrando que os problemas se iniciam na Educação Infantil e se estendem e complicam ao longo dos demais anos da escolarização, o que vai ao encontro das discussões aqui tecidas até o momento.

Outro aspecto é que o ensino remoto, assim como a EaD, atende aos interesses capitalistas, das grandes organizações educacionais, uma vez que os custos têm uma diminuição bastante significativa.

Em relação ao trabalho docente, Barros (2013) estudou sobre os aspectos didáticos e pedagógicos na EaD, Tecnologias e TICs, com relações muito importantes acerca da dinâmica empregada para que as aulas nesses formatos tenham uma fluência e aprendizagem por parte dos alunos.

Atualmente, isso nos leva a outro ponto a ser discutido: a qualidade de acesso à *internet*, o conhecimento sobre as TICs e, principalmente, o domínio dos professores em relação a essas ferramentas.

Neste sentido, Oliveira (2016) desenvolveu uma pesquisa na qual identificou que os discentes do curso de pedagogia, num universo total pesquisado de sete cursos de licenciatura e dois de tecnologia, foram os que menos afirmaram ter conhecimento sobre ferramentas de tecnologia aplicadas à educação e, menos ainda, domínio sobre o uso dessas ferramentas. Este estudo indicia a necessidade de uma das discussões aqui apresentadas, principalmente no que se refere aos professores que, de uma hora para outra, precisaram aprender e dominar tecnologias tão novas em seu universo particular.

Ainda que haja uma tendência do uso das TICs na educação, o seu acesso não é para todos, pois no contexto das escolas públicas quando há computadores, não se tem o acesso à *internet* e vice-versa. A EaD, em um país com extremadas desigualdades sociais não tem se configurado como um meio de democratização do ensino, uma vez que os estudantes das escolas públicas não têm acompanhado os conteúdos ministrados, dada a ausência de recursos tecnológicos para essa finalidade; a junção da ausência de políticas públicas com o oportunismo de mercado, estão transformando a educação brasileira num privilégio de classe, contrariando assim o artigo 3 da LDB (BRASIL, 1996) no que se refere a igualdade de acesso e condições de permanência na escola, consubstanciado no momento presente, em igualdade de acesso e condições ao uso das tecnologias.

Com relação à educação a distância, medida que busca manter o vínculo com os estudantes, visando o não abandono da escola; no entanto a proposta não alcança todos os estudantes, seja em decorrência do desconhecimento do uso de ferramentas tecnológicas, seja porque não tem equipamentos e a *internet*. Muitas famílias contam com apenas o recurso do aparelho celular a ser dividido com outros membros da casa, por exemplo.

Os alunos da EJA, principalmente aqueles em processo de alfabetização, necessitam de acompanhamento sistematizado, junto ao estudante, estimulando e auxiliando neste processo, eles têm menor autonomia para as atividades escolares nesse período remoto. Os professores se esforçam para que os estudantes não percam o estímulo para aprender e ir à escola quando as aulas presenciais retornarem.

### **Considerações finais**

De um modo geral, as reflexões tecidas neste estudo, buscaram enfatizar o cuidado e a importância necessários com a EJA neste momento de excepcionalidade causado pela Covid-19. Além disso, os estudos com este público não são vastos e, exatamente por isso, apresentam relevância social e científica quando se fala deste contexto.

A EJA já vinha sendo alvo de muita preocupação, o que foi ainda mais aprofundado diante do cenário mundial atual. Há nela muitas especificidades, principalmente em relação ao uso de tecnologias digitais.

No que se refere ao uso de ferramentas digitais para o ensino, estas são de mais difícil acesso e usabilidade de adultos em fase de alfabetização, o que pode indicar que, sem um treinamento ou conhecimento prévio sobre essas ferramentas, este uso não se apresenta como alternativa viável para a educação de jovens e adultos.

Por fim, espera-se que o cenário atual traga reflexões mais aprofundadas sobre as desigualdades sociais e o acesso aos meios digitais que estão longe de serem universais. Além disso, espera-se também que a EJA receba uma atenção maior por parte das políticas públicas e em meios de garantir a permanência desses estudantes em qualquer que seja a realidade enfrentada.

## Referências

- ALMEIDA, C.; LUCHMANN, L.; MARTELLI, C. A pandemia e seus impactos no Brasil. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, Nova Iorque, v. 4, n. 1, p. 20-25, 2020. DOI: <http://doi.org/10.23870/marlas.313>
- AMANTE, L. Tecnologias Digitais e (des)igualdade de oportunidades: começar na Educação Infantil. In: YONEZAWA, W. M.; BARROS, D. M. V. (Orgs.). *EaD, Tecnologias e TIC*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 69-80.
- BARROS, D. M. V. EaD, Tecnologias e TIC: introduzindo os aspectos didáticos e pedagógicos do tema. In: YONEZAWA, W. M.; BARROS, D. M. V. (Orgs.). *EaD, Tecnologias e TIC*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 35-49.
- BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 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: 05 ago. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 de ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 2 de ago. 2020.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95*, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras

providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em 05 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.467*, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2015-2018/2017/lei/13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/2017/lei/13467.htm). Acesso em 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação; Diário Oficial da União, 2017b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. *Cadastro Geral de Empregados e Desempregados: relatório parcial* – jan./jun. 2020. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2020. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/evolucao-do-emprego-do-caged>. Acesso em: 31 jul. 2020.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015. Acesso em: 5 de ago. 2020.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.134, p. 367-391, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742008000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 05 ago. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200006>.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651\\_notas\\_tecnicas.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101651_notas_tecnicas.pdf). Acesso em: 05 ago. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrículas na educação de jovens e adultos caem*. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos.m%2C3%20A%20\(7%2C1%25\)](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos.m%2C3%20A%20(7%2C1%25)). Acesso em: 05 ago. 2020.

OLIVEIRA, J. L. V. *Autoavaliação de Ferramentas Digitais para Educação e Educação Especial por Licenciandos*. 2016. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório de Desenvolvimento Humano 2019 - *Além da renda, além das médias, além do hoje: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. Nova Iorque: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2019. Disponível em: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_pt.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf). Acesso em: 05 ago. 2020.

## **Pandemia da COVID-19 e educação: o ensino remoto na educação básica e na Educação Superior no Brasil**

*Amabriane da Silva Oliveira Shimite*

*Fabiana Oliveira Koga*

### **Introdução**

A Educação é prevista na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), no capítulo II, como direito social a todo cidadão e, garantido como um direito humano pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948). Nesse sentido, ao nos depararmos com o impacto de uma pandemia provocada pelo Coronavírus – Covid-19, cuja alta transmissibilidade, sintomas e tratamento são desconhecidos pela ciência, houve a modificação, radical da rotina da população mundial, inclusive, impactando a área da Educação. As condições de sobrevivência passaram a ser objeto diário de contestações e de dúvida. Questionou-se: qual o valor da vida?

Com a aglomeração de grandes quantidades de pessoas nas cidades, a falta de infraestrutura, as condições do processo de urbanização e a falta de ações efetivas do poder público em relação a gestão dos estados, escancarou-se para o mundo, o subdesenvolvimento do Brasil. Cenário esse, no qual as questões que envolvem e justificam a necessidade da Educação, perpassaram todos os segmentos.

A emergência do isolamento social foi a recomendação declarada pela Organização Mundial da Saúde – OMS, como a medida de maior eficiência para o enfrentamento da pandemia (BRASIL, 2020). A modificação da

organização da rotina das pessoas, do funcionamento de comércios, da circulação de pessoas e, principalmente, do fechamento das instituições de ensino causaram uma profunda alteração no processo de ensino-aprendizado, que até o presente momento, não sabemos qual a magnitude e a dimensão do impacto. Contudo, o fechamento das instituições de ensino apresentou o rigor e a necessária identificação desses locais, como passíveis de grande circulação de pessoas de diferentes regiões, nacionalidades e, certamente, um potencial local de transmissão do vírus e de impacto incontrolável, caso ocorresse a contaminação.

Nesse contexto, como garantir o direito à Educação e a formação humana em uma pandemia? Como conseguir cumprir as diretrizes para o ensino na Educação Básica até a Educação Superior, essencialmente presenciais, em uma pandemia? Como o professor deve atuar, para cumprir seu papel funcional perante o Estado, famílias e estudantes? Como garantir o processo de ensino-aprendizado em um país subdesenvolvido? Como garantir a Educação, em um país assolado por impasses políticos, principalmente, no Ministério da Educação? Como não escancarar a desigualdade social, por meio do acesso à Educação, que atenda a necessidade de cada estudante brasileiro?

A solução para todas essas questões foi resumida ao advento das tecnologias. A “salvação” para a Educação em um cenário de pandemia foi solucionada por muitas instituições, com o ensino remoto. Considerando que muitos são usuários da *internet* e logo, podemos expandir esse comportamento para todos os estudantes. Decisão essa, que considera a população escolar, da Educação básica até a Educação Superior, homogênea.

Portanto, o ensino remoto foi pensado em um contexto que não considerou as diferenças sociais, a falta de acesso à *internet*, sendo as plataformas digitais para o ensino remoto o recurso de maior utilização, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sem considerar as diferenças e momentos de aprendizagem dos estudantes, bem como a desigualdade social.

O ensino remoto aplicado à Educação Básica ou à Educação Superior, por meio de recursos digitais não se diferenciam ou se adequam ao nível de ensino, à realidade demográfica, econômica e social dos alunos, além de não considerar a idade, usabilidade ou adaptação dos equipamentos. Às dificuldades de acesso pelos alunos aos conteúdos digitais não são similares, seja para a obtenção quanto para o processo de ensino-aprendizado e das condições de exercício da docência pelo professor.

Nesse cenário, questionamos se o ensino remoto foi pensado, especificamente, para todos os níveis de ensino e perfis institucionais para o qual está sendo aplicado ou foi algo homogêneo e sem preparação prévia, para atender a urgência de continuidade do calendário escolar?

Com o objetivo de analisar a experiência do ensino remoto em instituições privadas, uma de Educação Básica e outra de Ensino Superior, por meio do relato de duas professoras, buscou-se identificar as possíveis similaridades e diferenças na aplicação do ensino remoto no período da pandemia da Covid-19.

## **O cenário da educação no Brasil: da Educação Básica à Educação Superior**

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº 9.394/ 96 (BRASIL, 1996) apresenta a educação como:

[...] [a] abrangência de processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[A] educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (BRASIL, 1996).

A referida lei destaca a constituição da educação escolar em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, concedendo ênfase a

obrigatoriedade e gratuidade na oferta da escolarização dos quatro aos dezessete anos de idade, a todo brasileiro. A Educação Superior é constituída de cursos sequenciais, de graduação, pós-graduação e extensão, sendo o acesso via processo seletivo à estudantes que concluíram a Educação Básica e sua continuação, fruto do desenvolvimento individualizado em cada instituição de Ensino Superior, de programas de assistência e fomento à permanência estudantil (BRASIL, 1996).

Com a finalidade de ofertar o acesso a formação científica, a escola tem o papel de desenvolver o ser humano, nas diferentes áreas do conhecimento. Por meio de ações fundamentadoras da prática docente para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos orientadas por um currículo comum, que na Educação Básica se faz pela interação do professor com o aluno, utilizando da linguagem, da mediação, da sistematização de conteúdos, do diálogo e da socialização para fomentar o processo de ensino-aprendizado, bem como a humanização (ARROYO, 2014; BRASIL, 1996).

A Educação Superior, cumpre tem o papel de capacitar o estudante em uma determinada área do conhecimento, vislumbrando a formação profissional, o trabalho de pesquisa e investigação científica, bem como a atuação em favor da universalização do aprimoramento da educação básica (BRASIL, 1996).

Todos esses aspectos constam na LDBN nº9.394/96 (BRASIL, 1996) e como tal, devem ser cumpridos. Contudo, como garantir a Educação e a formação humana em uma pandemia? Como não descaracterizar a trajetória da Educação Básica até a Educação Superior? Como conseguir cumprir as diretrizes para o ensino da Educação Básica até a Educação Superior, essencialmente presenciais, em uma pandemia?

Esses questionamentos e muitos outros de igual importância e abrangência surgiram e provocaram a necessidade de ações emergenciais por parte do Estado, bem como das instituições de ensino, sejam essas públicas ou privadas. A dificuldade de compreender a magnitude da pandemia do Coronavírus – Covid-19, foi a primeira barreira a ser constatada.

A dificuldade de entendimento dos aspectos de transmissibilidade do vírus, bem como as condições de gestão e preparo do sistema de saúde,

apresentou a debilidade de parte da população brasileira, bem como dos políticos e gestores destas áreas. No Brasil, o retardamento de ações sobre o isolamento social impactou o funcionamento das instituições de ensino, que em um “de repente”, modificaram a sua forma de atuação, dispensando os estudantes das aulas presenciais e muitas migraram, integralmente, para o ensino remoto.

Tal mudança escancarou a desigualdade social, que assola o país e precariza a educação tanto em seu sistema, como na modificação do cenário político, cultural e social. Contudo, essa condição parte desde a instituição da escola no decorrer da história do Brasil.

Como bem destacado por Ribeiro (1969), o Brasil não constituiu o seu sistema de ensino, importou da coroa portuguesa e das escolas europeias o modelo de educação e de organização escolar. Nesse sentido, podemos buscar nos fatos históricos os indícios da ausência de identidade em que se configuraram as instituições de ensino no Brasil.

Teixeira (1953, p. 3) enfatiza a importância da compreensão da história para o entendimento da atualidade, nas palavras do autor

Muito da ansiedade e sentimento de perigo de nossa época decorre de não querermos ver os problemas e crises do presente dentro da perspectiva histórica, como etapas de um desenvolvimento contínuo da espécie, na sua lenta adaptação ao novo tipo de tradição [...]

Teixeira (1953) ao abordar o percurso histórico da Educação Superior no Brasil, anteviu essa organização a própria instituição da escolarização no país. O autor ainda correlacionou esses aspectos à liberdade humana, para ele, a liberdade de pensar é “[...] condição para a organização do pensamento teórico e especulativo, destinado a exercer sobre o próprio contexto da vida social, isto é, as suas instituições, costumes e modos de comportamento [...]” (TEIXEIRA, 1953, p. 14). Ainda enfatiza que, o “[...] saber organizado constitui, verdadeiramente, a nova fonte do poder humano, dirigindo a ação e a conduta do homem, por intermédio das instituições sociais e sua criação” (TEIXEIRA, 1953, p. 18).

Saber a importância do conhecimento no desenvolvimento do homem faz da educação um instrumento de luta, mas também, de ataques e inúmeras contestações. Em meio ao cenário de uma pandemia, o direito à educação e a essa com qualidade – destacando o conceito de qualidade como o atendimento a necessidade de alguém sobre um objeto ou situação – torna o exercício da docência um desafio ainda maior, frente às barreiras que são transpostas diariamente por esse profissional, sendo essas, nas instituições públicas: a pobreza, a ausência de condições estruturais das escolas, a exigências de cumprimento do currículo, a violência, a marginalidade, entre outras. Para as instituições privadas são as exigências de resultados, cobrança de aulas atrativas, a busca em agradar o consumidor, demasiada quantidade de conteúdos e atividades a serem desenvolvidas, para justificar e manter os rendimentos provindos do pagamento das mensalidades escolar.

Nesse cenário, como o professor deve atuar, para cumprir seu papel funcional perante o Estado, empresas, famílias e estudantes?

Freire (2016, p. 150) destaca que:

[...] a prática educativa de que “tomo distância”, me “aproximo”, começa a desvelar-se a mim. A primeira constatação que faço é a de que toda a minha prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido [...].

O desafio de conhecer o aluno (a), suas necessidades de aprendizado, sua trajetória de vida e o contexto em que ocorre o seu desenvolvimento humano, considerando as condições de aulas remotas em uma pandemia, desestabiliza todo o processo de ensino-aprendizado por descaracterizar a relação professor – aluno, aluno - grupo de alunos, professor - grupo de alunos e o coletivo constituído pela instituição de ensino.

Considerando as condições em que se fundou a Educação Básica no Brasil, no sentido de constituir uma população letrada para o exercício de alguns aspectos que englobam a cidadania, bem como o acesso à Educação

Superior que em seu ingresso é seletivo e direcionador dos rumos de desenvolvimento político, social e cultural de um país (TEIXEIRA, 1953).

Assim, a questão que emerge nesse contexto é como garantir o processo de ensino-aprendizado em um país subdesenvolvido? Como garantir a Educação, em um país assolado por impasses políticos, principalmente, no Ministério da Educação? Como não escancarar a desigualdade social, por meio do acesso à Educação, que atenda a necessidade de cada estudante brasileiro?

### **O cenário da educação no Brasil durante a pandemia Covid-19**

Diante da situação mencionada, no Brasil, inicialmente, a presença do Estado foi primordial para condicionar quais as medidas deveriam ser tomadas para a continuidade do ano letivo. Por meio do Ministério da Educação, medidas como a flexibilização do total de dias letivos foram tomadas, bem como diretrizes para a migração do sistema presencial de aulas para o sistema remoto foram divulgadas (MEC, 2020).

Contudo, grande parte das instituições de ensino no país não contavam com bases de dados e sistemas de tecnologia da informação para desenvolver ambientes virtuais de aprendizado de forma instantânea, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas.

Posto isso, algumas instituições da Educação Básica adiantaram o período de recesso escolar e nesse tempo buscaram organizar, minimamente, o cenário para o ensino remoto. Além disso, foram remanejadas as verbas para alimentação, material escolar, uniformes e demais condições de manutenção da vida, aos alunos da rede pública de ensino.

Esse cenário demandou uma gestão ampla para identificar e atender aos alunos mais vulneráveis, economicamente (MEC, 2020; SEESP, 2020). Ao mesmo tempo empresas de tecnologia lançavam suas propostas para atender a demanda do ensino remoto, cogitada pelas redes de Educação e pelas escolas, inclusive, públicas.

Para as instituições de Ensino Superior, a migração ocorreu de forma desordenada, mas não desorganizada, devido muitas instituições privadas

desenvolverem atividades e cursos de Educação a Distância (EAD). Esse fato não foi promotor de colaboração direta, pois, impôs a discussão sobre as condições normativas dos cursos EAD e as características do ensino remoto. Também, impactou diretamente a arrecadação das mensalidades e semestralidades (MEC, 2020).

Para as instituições de Ensino Superior públicas, a dificuldade em encontrar um caminho para a continuidade das atividades acadêmicas foi ainda pior, devido à ameaça iminente das equipes gestoras de tornarem cursos presenciais em EAD, aproveitando-se do momento de calamidade decretado. Instituições como a Universidade do Estado de São Paulo – USP, a Universidade de Campinas – UNICAMP e a Universidade Estadual Paulista – UNESP criaram um comitê para combater as tentativas de usurpar dessas instituições a sua autonomia na gestão e condução da crise provocada pela pandemia da COVID -19 (MEC, 2020; SEESP, 2020; CNE, 2020).

Na Educação Básica o que se viu foram ações das mais diferentes naturezas. Empresas de tecnologia foram substanciais ao oferecerem plataformas completas para as escolas privadas, principalmente, que possibilitavam a produção de conteúdo em diferentes formatos digitais e a possibilidade de realização das aulas síncronas – participação do aluno e do professor no mesmo instante e ambiente virtual – mas, não sendo indicativo da interação de ambos.

Na rede pública, algumas escolas disponibilizaram o material impresso para o estudante ter condições de seguir com seus estudos. Também, utilizaram de canais de televisão e rádio de concessão abertas e começaram a divulgar os conteúdos escolares. O estado de São Paulo, por exemplo, criou um aplicativo de acesso à internet aberta para os alunos conversarem com seus professores, via *chat* (SEESP, 2020).

Além disso, em algumas cidades no Brasil, empresas e faculdades contribuíram com as escolas públicas locais fornecendo plataformas digitais para disponibilização de conteúdos para os alunos, além de arrecadarem equipamentos de tecnologia para proporcionarem acesso à internet. Certamente, cada localidade e região realizou um tipo de providência e essas informações foram amplamente divulgadas pela mídia e

pelos *sites* oficiais das escolas privadas, das Secretárias de Educação e Diretorias Estaduais de Ensino.

O que foi perceptível na exposição do impacto da pandemia para a Educação Básica e para a Educação Superior, foi a mínima noção sobre a mudança na forma do ensino, a dificuldade de prover condições de acesso a todos os alunos, com vista a garantir a educação para todos e a oportunidade para adentrar espaços nas instituições de ensino e realizar as “vontades” políticas tão almejadas pelos governos, sejam eles estaduais ou federal.

Nesse sentido, o estudante foi o partícipe dessas mudanças e não o centro de todas as decisões, visto que a escola se faz pelos estudantes e se organiza para atendê-los. Outra questão foi a inabilidade em avaliar as condições de acesso a aplicativos, programas de transmissão e demais recursos de tecnologia divulgados como importantes para a realização das aulas remotas.

O mais difícil de todo esse contexto, foi considerar aulas remotas para alunos sem acesso à *internet*, mas também, a realização das aulas remotas na Educação Infantil. Como uma criança de quatro, cinco ou seis anos conseguiria acompanhar as suas atividades de forma remota? Nesse cenário coube aos familiares o papel de mediar o processo ensino-aprendizado e experimentarem a dificuldade de trabalhar os conteúdos e atividades propostas, tentando prover o desenvolvimento de seus filhos.

Houve também a dificuldade de muitos professores que passaram a serem produtores de conteúdos, roteiristas, figurinistas e cenógrafos, além do ofício, naturalmente, desafiador e promotor de resistência: a docência! Nesse cenário, observa-se os dilemas vivenciados: professor ou *youtuber*? Aula ou *show*?

Ao pensar sobre as teorizações de Freire (2016) a respeito da tecnologia é possível analisar a importância dela para os humanos, principalmente, quando essa é colocada a serviço das pessoas, mas evidentemente, não a serviço das mazelas do capitalismo, como mencionado anteriormente. A tecnologia pode ser um importante recurso para os professores e para a sua didática, mas não para a transformação do professor

em alguém que provê o entretenimento em contrapartida do cumprimento dos dias letivos ou justificativa do investimento na educação do filho.

Para os professores da Educação Básica, a sobrecarga de elaboração de atividades e trabalhos complementares ao plano de ensino estabelecido, contou com a habilidade desses profissionais em trabalhar com atividades lúdicas, concretas, temáticas e interativas.

Para o professor da Educação Superior, foi impactante modificar a aula expositiva ou prática para um cenário remoto, tendo por incumbência, nas instituições privadas, a exigência da atratividade.

Além disso, não houve normativa que assegurasse aos professores o direito a autoria de seu material e da estrutura de suas aulas, uma vez que nas plataformas digitais, por exemplo, há o armazenamento de conteúdos de vários docentes com acesso por toda a equipe gestora, funcionários administrativos, pais e qualquer outra pessoa que seja liberado a acessar o banco de dados. Se o problema de autoria era algo preocupante no Brasil, nesse momento, ele certamente foi agravado.

Também, é preciso discutir a questão dos créditos pelos materiais inéditos, originais e criativos idealizados por muitos professores talentosos espalhados pelo Brasil. Se as instituições imputam sobre os professores a responsabilidade pelos seus conteúdos, caso não sejam bem-sucedidos, e o contrário será, também, verdadeiro? Certamente não!

### **A questão da transmissão do conhecimento e não interação, resultante do ensino remoto**

Um dos desafios para as aulas remotas, possivelmente, seja a concepção de interação professor e educandos. De acordo com Lazaretti (2016, p. 130), “[é] condição para a aprendizagem [...] a intervenção direta dos adultos, e é na atividade prática cotidiana, que a criança aprende e desenvolve habilidades e capacidades para isso”. Portanto, como isso se daria no ensino remoto? Ao pensar as teorizações de Freire (2016), como poderia

ocorrer essa interação, a ponto de oportunizar o conhecimento de outras formas de viver, outras concepções de mundo?

Na interação educador e educando surgem as possibilidades de compreensão das mais diversas visões de mundo (FREIRE, 2016). Ainda, “[o] interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais [...]” (LAZARETTI, 2016, p. 131). Nesse processo, a linguagem tem um papel importante na interação entre os sujeitos e a mediação torna-se substancial.

A linguagem é a chave para o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, implica no desenvolvimento da consciência (VIGOTSKI, 2001). Portanto, seria possível, no sistema remoto esse processo ocorrer se as crianças não tivessem que desabilitarem os microfones e se quando fossem liberados, as crianças não iniciassem falas turbulentas entre si, sobrepondo-se.

Outro aspecto centra-se em Chaves e Franco (2016), os quais discutem a importância da interação entre as crianças ao brincarem juntas, ao realizarem atividades, entre outras ações. Porém, quando se pensa o ensino remoto o que se encontra? Uma ferramenta que antes da pandemia era apenas para o uso do adulto.

As escolas de Educação Básica, mesmo aquelas da rede privada, não faziam uso das tecnologias, do modo como se está fazendo agora, pois os professores são os principais condutores das atividades. Portanto, como fica a interação entre as crianças? Como o professor poderá romper com a intervenção impositiva e centrada em si, no momento das aulas síncronas? Além disso, as crianças podem passar horas brincando entre si e explorarem o ambiente ao seu redor no sistema remoto? Em quanto tempo essa interação seria realizada? Seria possível explorar o ambiente remoto? Se sim, como? É possível que as crianças do segmento da Educação Infantil, por exemplo, brinquem entre si e explorem o ambiente virtual?

Um outro desafio, em tempos de aula remota, centra-se no conceito de interação, o qual centra-se na capacidade da criança de alcançar a

generalização dos conceitos, mediados por signos e pela linguagem. A escola, em sua natureza, tem aspectos conteudistas, sendo as aulas remotas, a possibilidade de alimentar as plataformas digitais com os mais diversos conteúdos e nos mais diferentes níveis. Porém, de acordo com as teorias de Vigotski, se um determinado professor transmitir uma ideia profunda, o aluno poderá internalizá-lo de modo raso.

Portanto, nesse momento rompe-se com a interação (ORSO; MALANCHEN; CASTANHA, 2017). É preciso ressaltar que romper com a interação, é um fato que pode ocorrer em qualquer nível de ensino. Portanto, como manter a interação em desenvolvimento? O que é interação? Qual seria suas características? Como os seres humanos irão se humanizar por meio da *web*? É possível humanizar por meio da *web*? Como evitar a transmissão do conhecimento? Seria possível pensá-la, nesse contexto de aula remota?

### **Considerações finais**

As questões são inúmeras, bem como os desafios. Tudo que se sabe em torno do ensino remoto é que ele foi pensado de modo brusco, sem um estudo detalhado de sua usabilidade e tampouco de seus efeitos. A mesma ferramenta/plataforma digital que antes era utilizada para reuniões empresariais ou acadêmicas, agora é utilizada com crianças de dois anos, por exemplo.

É preciso lembrar que estão em jogo os conceitos de interação, linguagem, mediação, consciência, direitos humanos, humanização e outros. Sem contar as questões éticas envolvidas nesse processo como, por exemplo, as questões autorais, quando se pensa os materiais elaborados pelos professores e o uso de sua imagem. Também, as questões de vulnerabilidade social, de desigualdade social em torno daqueles que não tem como se alimentar, o que resta a indagação: como ter uma conexão de *internet*, nesse contexto?

O futuro é incerto e obscuro, porém tecnológico, mas quais serão os ganhos? Quais serão os prejuízos? Como será o ensino após a pandemia?

Quais serão as ferramentas tecnológico educacionais que ficarão? Vamos voltar para a sala de aula?

## Referências

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2014.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/l9394.htm). Acesso em 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Coronavírus – COVID -19*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19*. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 28 jun. 2020.

CNE - Conselho Nacional de Educação. *CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia*. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 21 jun. 2020.

CHAVES, Marta; FRANCO, Adriana de Fátima. Primeira infância: educação e cuidados. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 109 – 126.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 23<sup>a</sup> ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a Educação Infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 129 – 148.

ONU. *Declaração universal dos direitos humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 1 jul. 2020.

ORSO, Paulino José ; MALACHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo. *Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos de revolução russa*. Campinas: Armazém do Ipê, 2017.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SEESP. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. *Ações durante a pandemia*. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/destaque-home/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante->. Acesso em: 21 jun. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.20, n.51, jul./set. 1953. p. 3-22.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas*. Tomo II. Trad. José Maria Bravo. 2<sup>a</sup> ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

## **Transformação digital da educação para o ensino superior: resposta à sociedade digital em tempos de pandemia**

*Caio Saraiva Coneglian*

*Elvis Fusco*

### **Introdução**

A educação vem passando por diversas mudanças nos últimos anos, com a necessidade de se adequar à Sociedade Digital, em que o contexto digital transformou as relações sociais e humanas. Alterações nas metodologias e utilização de tecnologias no dia a dia dos atores da educação vêm sendo discutidas e incentivadas há alguns anos, mas de forma incipiente, e sem transformar efetivamente o modo como as pessoas ensinam e aprendem, tampouco sem modificar o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, com as dificuldades vivenciadas na pandemia da COVID-19, educadores e instituições de ensino se depararam com uma nova realidade, em que tecnologias educacionais e o contexto digital se tornou essencial para a continuação e manutenção do processo de ensino-aprendizagem.

Esse cenário pode ser melhor compreendido ao analisar o contexto das tecnologias e metodologias educacionais e da sua evolução nos últimos tempos. Assim, se há alguns anos existisse a necessidade de suspensão de aulas presenciais, a adoção de dispositivos computacionais e tecnologias educacionais para que o ensino fosse levado totalmente para o contexto remoto e *online* seria inviável, pois, a infraestrutura era insuficiente e as tecnologias digitais não estavam evoluídas o bastante para que o processo acontecesse de forma mais eficiente.

Contudo, atualmente, as tecnologias digitais possibilitam que professores e alunos possam estar num ambiente virtual de aprendizagem que oferece condições para que o processo da educação possa acontecer sem que ambos estejam em um mesmo ambiente físico. A grande evolução destas tecnologias permite que a sala de aula presencial, em todos os níveis, seja transposta para um ambiente virtual que possibilite a colaboração e a aplicação de metodologias educacionais específicas para serem aplicadas na educação remota, permitindo que o aprendizado seja de fato efetivo.

Um conjunto grande de tecnologias educacionais abertas está disponível e pode apoiar o ensino remoto e presencial. Porém, há um desafio que extrapola as tecnologias digitais, e que tange a mentalidade de docentes e discentes, que olha para a adoção de tecnologias com desconfiança e ameaça.

Desta forma, a pandemia e as suas consequências demonstraram que o processo de adequação às aulas remotas e à adoção de tecnologias educacionais extrapola a utilização de uma tecnologia para videoconferência e de um *software* para a gestão da sala de aula virtual, mas sim, está muito mais vinculado ao modo como é vista a educação a luz do ensino remoto.

A pandemia e a consequente necessidade de adoção das aulas remotas, bem como uma migração total para o esquema de educação à distância, trouxe posturas das mais diversas nas instituições de ensino. Parte das instituições foram resistentes à adoção de tecnologias educacionais, e da migração para o remoto, esperando um fim rápido da crise. No entanto, uma mentalidade focada no tradicional, em que apenas o presencial é suficiente, e utilizando como pretexto para não adoção das aulas remotas a desigualdade e a falta de acesso dos alunos à infraestrutura de tecnologias de conectividade e acesso aos ambientes virtuais, fizeram com que milhões de alunos no Brasil ficassem sem aula, sem acesso à educação, aumentando ainda mais tal desigualdade.

Outras tantas instituições partiram para a educação remota com importantes falhas no processo de planejamento, como por exemplo: i) falta de utilização de metodologias específicas para o modelo educacional remoto; ii) ausência de capacitação para gestores, professores e alunos nas

tecnologias e metodologias utilizadas; iii) carência de suporte para os professores e gestores no dia a dia das aulas; e iv) adoção equivocada de tecnologias digitais não específicas para a implementação de ambientes virtuais de aprendizagem como redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, entre outras. Assim, essas questões causaram experiências ruins tanto por parte de professores, quanto de alunos e familiares, gerando um cenário que não favorecia o processo de ensino-aprendizagem.

Em ambos os cenários, a estratégia foi falha e insuficiente de tornar o processo assertivo e aderente ao que se esperava deste momento da educação. Tal processo demonstrou como a educação no país estava despreparada e desatualizada com as demandas da Sociedade Digital, em que tecnologias e os novos fenômenos sociais estão transformando totalmente o modo como a sociedade se organiza, mas no caso da educação, essas transformações não impactavam os processos na sala de aula.

Diferenciando-se de ambos os cenários apresentados, identifica-se que algumas instituições que estavam se adequando e se preparando para um cenário em que o contexto digital é parte das estratégias e das operações, fizeram a transição para às aulas remotas digitais de forma rápida. Com a compreensão de que as tecnologias podem ser fundamentais para expandir os resultados do processo de ensino-aprendizagem, tendo professores e alunos adaptados ao uso de tecnologias educacionais, com uma visão de que a educação remota não era uma ameaça à educação de qualidade e tendo investimentos constantes em capacitação e tecnologias, tais instituições se tornaram referências e apesar das dificuldades, foram capazes de sobreviver e inovar neste período.

Ainda mais importante do que o modo como instituições lidaram com a pandemia, é essencial olharmos para o pós-pandemia e como a educação irá evoluir e resistir a esse novo cenário social. Ademais, é necessário verificar como a educação se relaciona com as novas tecnologias e se vincula às estratégias utilizadas para a formação das pessoas. A utilização das metodologias tradicionais, em esquemas semelhantes ao que acontecia no início do século passado, pode não ter o mesmo resultado para as atuais

gerações, e tampouco é capaz de utilizar todo o potencial tecnológico existente nos dias atuais.

Tal contexto demonstra que a adoção de tecnologias educacionais como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) é somente parte do processo, porém a transformação da educação exige a adoção de metodologias específicas para o cenário educacional adotado e a mudança da visão dos educadores e educandos como principais atores do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, acredita-se que os conceitos inseridos no modelo de Transformação Digital podem revolucionar a educação, de forma que ela possa se adaptar às demandas contemporâneas da Sociedade Digital.

Vale destacar que este capítulo de livro busca fazer uma discussão e uma reflexão sobre a adoção de tecnologias no processo educacional, tendo como perspectiva a Transformação Digital. Para tal, utilizou-se um conjunto de bibliografias, que embasam as reflexões realizadas.

## **Transformação digital**

A sociedade contemporânea passa por uma mudança de paradigma, do analógico para o digital, em que, à medida que as tecnologias habilitadoras convergem e se fortalecem mutuamente, trazem oportunidades e riscos a todos os setores, inclusive da educação e, simultaneamente, transformam todos eles de alguma forma. A Quarta Revolução Industrial tem sido a maior influência para a mudança no modo como a sociedade contemporânea está se organizando e se estruturando.

O período histórico que vivemos, aqui denominado Sociedade Digital, é caracterizado por um ecossistema de sobreposições de tecnologias digitais, em que cada uma delas se ergue sobre as antecessoras, impulsionando as sucessoras, e está transformando a vida pessoal e social, num processo que, no caso da educação, impacta também a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

O impacto da Sociedade Digital causado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é cada vez maior na sociedade e nas

organizações, por alterar as variáveis sob as quais operam praticamente todos os componentes da estratégia da educação. Atualmente as organizações nativas digitais, como as *Edutechs* (startups da área educacional), instituições que nasceram no universo digital, e as imigrantes digitais bem sucedidas, instituições de ensino tradicionais que se reconfiguraram e emigraram para essa nova era digital, reconhecem as possibilidades geradas pelas tecnologias digitais.

Tanto as nativas, quanto as imigrantes, reconhecem que as limitações do modelo linear e analógico, foram superadas, tornando os novos modelos de educação, os novos fluxos de transmissão de conhecimento e as novas formas de relacionamento e comunicação, mais aceleradas, tendo o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem em todo o tempo e o acesso às informações de forma descentralizada, numa perspectiva nunca antes vista.

A cultura digital vai além da utilização de TIC em alguns processos da educação. É a transformação da cultura e estratégia educacional guiada por um *mindset* digital, ou seja, a capacidade de compreender o espectro do impacto da Sociedade Digital na educação e agir baseado em competências e atitudes necessárias para criar uma nova abordagem do ensino, confortável e adaptada a todas as possibilidades que as tecnologias digitais podem trazer para esse processo, e, dessa forma, aceitar novos processos de ensino e aprendizagem sem apreensão, uma vez que todos estarão familiarizados com o contexto tecnológico. Um *mindset* digital consiste em mudar completamente e continuamente a forma pela qual a instituição educacional compreende seu setor e o modelo de negócio atual. É, também, estar aberto a novas ideias, ainda que pareçam radicalmente diferentes do paradigma habitual.

Importante destacar que essa mudança não significa que o digital irá substituir o analógico completamente, pois cada vez mais para o público alvo das instituições educacionais, essa barreira entre o digital e o analógico está cada vez menor. Assim, a cultura digital integra os ambientes *online* e *offline* de educação e passa a ser um único canal de comunicação da escola com a sociedade.

As tecnologias digitais transformam todos os aspectos da gestão das organizações e das profissões. As organizações nativas digitais naturalmente se adaptaram para enfrentar os desafios do seu segmento, muitas vezes transformando o modelo de negócio do seu setor causando grandes impactos às organizações não digitais. Para essas organizações não nativas digitais, a resposta a esses desafios gerado pela Sociedade Digital e pelas aceleradas mudanças que as organizações digitais podem trazer é a exigência de um esforço integrado e global, em que o modelo de negócio tradicional deve passar por um processo de Transformação Digital de forma holística em todo o âmbito da organização.

A Transformação Digital pode ser o meio de provocar uma mudança radical do paradigma organizacional para um modelo digital, disruptivo, exponencial e inovador.

Ela é definida como a integração de tecnologias digitais em todas as áreas de uma organização, mudando fundamentalmente como esta opera e agrega valor à sociedade. Para isso, há a necessidade de uma mudança cultural que exige que as organizações desafiem continuamente o *status quo*.

A Transformação Digital marca um repensar radical de como uma organização usa tecnologia, pessoas e processos para mudar fundamentalmente o desempenho de seus processos, assim, ela passa a ser uma estratégia na qual as organizações fazem uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para melhorar a performance, ampliar o alcance e garantir resultados melhores. É uma mudança radical e estrutural das organizações, dando um papel essencial e estratégico para as tecnologias digitais.

Normalmente, a inovação está na agenda das organizações, mas não no centro da estratégia. O foco ainda está no curto prazo – custo e produtividade –, enquanto a verdadeira transformação envolve o próprio modelo de negócio, algo mais demorado e com retorno incerto.

A Transformação Digital coloca a inovação na estratégia da organização, ou seja, busca-se continuamente novas formas de realizar os processos, de gerar produtos e serviços mais aderentes às necessidades do

mercado e, por fim, novos modelos de negócios que quebram paradigmas estabelecidos, tudo isso, impulsionado por tecnologias digitais e disruptivas.

A transformação das empresas não é mero resultado da utilização de tecnologias digitais, e sim do modo como esta é aplicada aos desafios de negócio e do nível de ambição estratégica.

Na Transformação Digital, a organização deve desenvolver mecanismos que desafiem continuamente seu modelo de negócio atual para poder responder às forças disruptivas do mercado. Assim, a Transformação Digital enfatiza as pessoas, os processos e as tecnologias digitais como fundamentos de sua implementação

Como dito anteriormente, no processo de Transformação Digital há a necessidade de uma mudança cultural tanto da organização quanto das pessoas para um *mindset* digital, que exige o aprofundamento da compreensão dos conceitos fundamentais e a assimilação da importância da transformação e seus benefícios tanto para a organização quanto para elas. O engajamento acontece quando há a mudança para um pensamento exponencial e disruptivo, por meio da quebra de paradigmas tradicionais e lineares, causado pela literacia digital e o desenvolvimento de competências digitais. Assim, as pessoas são realmente a força catalisadora por trás da Transformação Digital das organizações.

Realizar uma Transformação Digital significa também uma reestruturação dos processos da organização, absorvendo a cultura digital com o objetivo de ampliar resultados e produtividade. Neste contexto, a digitalização, que utiliza a tecnologia para redesenhar processos, geram um impacto tanto na otimização e na performance operacional, quanto na capacidade da organização em melhorar as entregas de valor para a sociedade e seus públicos alvos.

Esses conceitos, aplicados à educação e às instituições de ensino, possibilitam uma transformação da educação, que provoca a evolução dos processos de ensino-aprendizagem para a adequação às demandas da atual Sociedade Digital.

## Transformação digital na educação

Como relatado, a Transformação Digital está sendo aplicada em diversos cenários e áreas, auxiliando na digitalização e na mudança no modo como todos os setores da economia se organizam. Desta forma, no que tange à educação, há diversas oportunidades e cenários que se desenham, e que podem tornar o processo mais eficiente e assertivo.

Partindo da compreensão da Transformação Digital sob o prisma de três aspectos: Processos, Pessoas e Tecnologias, entende-se que esse conceito, quando inserido no âmbito da educação, extrapola uma simples adoção de tecnologias educacionais, mas está também vinculada a uma mudança no *mindset*, em como todas as partes do processo se relacionam aos seus alunos, ao processo de ensino aprendizagem e a implantação de tecnologias digitais.

A adoção do conceito e prática da Transformação Digital para Educação pode ser vista sobre diversos aspectos, que demonstram como essa disciplina pode ser aprimorada, e como o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais atual e adequado à Sociedade Digital. Neste contexto, destaca-se a evolução de uma educação analógica para uma educação digital, que valoriza a inserção de tecnologias e de competências digitais e socioemocionais no processo educacional.

Ao deixar esse processo atual de ensino criado sob a perspectiva das primeiras revoluções industriais, a educação pode adotar metodologias e tecnologias que valorizam os alunos, os inserindo no centro do processo, e se adequando às perspectivas da Sociedade Digital. Assim, ocorre uma desvalorização da simples memorização e do acúmulo de informações, para um ambiente que valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades, o trabalho em equipe, a resolução de problemas complexos, a colaboração, a criatividade, a capacidade de utilizar tecnologias de forma inteligente, entre outros aspectos.

Essa educação digital é capaz de revolucionar o modo como alunos e professores se relacionam, e com a adoção do conceito da educação ubíqua, de metodologias ativas e de tecnologias habilitadoras da Educação 4.0,

como a Inteligência Artificial, Realidade Virtual e Aumentada, Impressoras 3D e Robótica.

Essa adoção permite que a formação esteja mais aderente aos reflexos que a atual sociedade, digital e conectada, exige das pessoas e das organizações. Assim, as instituições educacionais passam a preparar os seus alunos para o mundo atual e futuro, e não para um contexto anterior à Sociedade Digital.

Essas mudanças devem ser analisadas e concebidas sob a perspectiva da Transformação Digital, que quando compreendidas pelos aspectos de Processos, Pessoas e Tecnologias, possibilita a definição de planos de ações mais claros e uma compreensão maior de como essa transformação ocorre. Para analisar tal aspecto, no Quadro 1 são demonstradas como essas três dimensões da Transformação Digital se vinculam à educação, e quais ações são necessárias para a realização de tal processo.

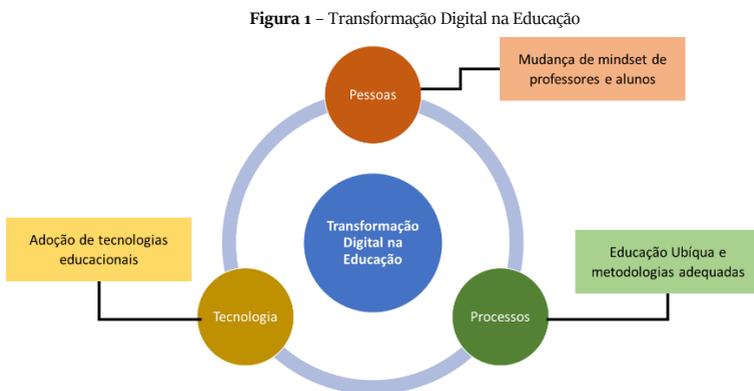
**Quadro 1** – Transformação Digital na Educação

Dimensões	Importância	Ações necessárias
Pessoas	A partir da compreensão de que os professores e os alunos são os executores do processo educacional, deve haver uma mudança no modo como ambos encaram o processo educacional, alterando os seus <i>mindsets</i> . Dando enfoque primeiramente nos professores, esses atores devem conduzir a uma educação ubíqua e digital, com a utilização de metodologias específicas para cada modelo educacional, e que, em geral, insere os alunos no centro do processo e que utilizam tecnologias digitais de forma natural e cotidiana em suas tarefas. Por outro lado, os alunos precisam ter uma compreensão de que o seu papel na educação e na sociedade está mudando, e eles deverão possuir competências muito distintas das exigidas anteriormente.	Educadores precisam ser capacitados para a utilização de metodologias específicas aos cenários de ensino e tecnologias educacionais. Inserção de competências socioemocionais e digitais para a formação dos alunos. Eventos e conteúdos para que os alunos compreendam o seu papel neste novo contexto e como as tecnologias digitais devem ser utilizadas na prática para resolução de problemas. Criação de fóruns e grupos de discussão para adoção de tecnologias e metodologias ativas.
Processos	Os processos educacionais precisam ser adequados para que estejam aderentes às novas necessidades e ao contexto digital. Neste sentido, a adoção de metodologias ativas e em times, com enfoque para trabalhos em equipe, que valoriza mais a resolução de problemas e a criatividade, tirando o foco da memorização, permite com que alunos estejam mais preparados para os desafios que são apresentados neste novo contexto. Outro aspecto é a Educação Ubíqua, que traz a compreensão de que o processo educacional pode acontecer em qualquer lugar, e não apenas na sala de aula com a presença física do professor.	Treinamentos de metodologias ativas. Definição de um modelo educacional que estimula a resolução de problemas, trabalho em equipe, habilidades socioemocionais. Utilização do conceito de educação ubíqua, estimulando os professores a utilizarem materiais complementares disponíveis abertamente nos ambientes informacionais digitais.

Tecnologias	A evolução de aulas presenciais para um modelo de aula híbrido em que tecnologias digitais são adotadas para tornar o processo educacional mais contemporâneo e preparado para o momento da sociedade atual. As tecnologias digitais são capazes de permitir que os professores tenham uma visão mais clara do que acontece em sua aula, da evolução dos discentes, e de possibilitar uma maior interação entre os próprios alunos e com o professor. As tecnologias educacionais evoluíram bastante, e podem tornar as aulas mais eficazes e aprimoradas.	Criação de estrutura de Sala de Aula Digital, em que sempre há um ambiente virtual de aprendizagem apoiando a sala de aula presencial, com a utilização de materiais extras, e vídeos que apoiam o conteúdo de sala de aula. Adoção de tecnologias padronizadas e tutoriais disponíveis para que haja atualização constante dos professores e alunos.
-------------	--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 1 demonstra como a Transformação Digital pode ser compreendida no âmbito educacional sob a perspectiva dos fundamentos da Transformação Digital: Pessoas, Processos e Tecnologias. Vale destacar que nestas três dimensões, compreende-se que o processo de Transformação Digital envolve uma mudança no modo como a educação se estabelece, e como que as instituições resolvem os problemas que são estabelecidos no contexto atual. Desta forma, apresenta-se a Figura 1, que redesenha a compreensão do processo de implantação da Transformação Digital para o contexto educacional, que sumariza a discussão apresentada no quadro 1.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A Figura 1 demonstra os principais aspectos vinculados à Transformação Digital quando vinculado ao contexto educacional. Ressalta-se que esse contexto de Transformação Digital permite compreender a resiliência das instituições às crises e às demandas trazidas pela Sociedade Digital.

Assim, aponta-se que a pandemia da COVID-19 trouxe grandes dificuldades para as instituições educacionais seguirem as suas operações, e para que professores e alunos conseguissem prosseguir o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as instituições que adotaram essa premissa da Transformação Digital num momento anterior à pandemia, conseguiram superar a crise com mais velocidade, criando novas oportunidades no âmbito da educação.

### **Considerações finais**

O processo de digitalização da sociedade em larga escala vem ocorrendo desde o início da Sociedade da Informação na década de 1970 e com o nascimento da Internet e o surgimento de novas tecnologias digitais habilitadoras para a Educação 4.0<sup>1</sup>, houve uma aceleração desse processo e uma transformação nas relações sociais, inclusive na educação. No entanto, a crise gerada pela pandemia da COVID-19, que limitou o acesso físico aos ambientes educacionais, emergiu a necessidade da evolução dos modelos e práticas educacionais.

Em geral, a área da educação, fortemente impactada pela crise e que experimentava de forma lenta as evoluções tecnológicas, se mostrou ineficaz em seus modelos tradicionais, exigindo grandes mudanças culturais nas práticas dos processos de ensino-aprendizagem nas instituições educacionais tradicionais.

Assim, a Transformação Digital na Educação se tornou um tema oportuno para o debate, uma vez que, traz uma mudança no *mindset* de professores e alunos, e na cultura das instituições. Além disso, essa

---

<sup>1</sup> Educação 4.0: termo aqui utilizado como momento da Educação em que se passa a adotar as tecnologias oriundas da Indústria 4.0 no processo de ensino-aprendizagem.

Transformação Digital consolida evoluções que estão ocorrendo na área educacional nos últimos anos, que favorecem a adoção de metodologias ativas, tecnologias educacionais, trabalho em equipe e inserção de competências socioemocionais. Ademais, insere outros aspectos essenciais, como a formação de competências digitais, que são importantes para os profissionais do Século XXI, que irão atuar em um mundo digital e conectado.

Desta forma, o presente capítulo apresentou uma visão de como a educação deve se posicionar perante a Transformação Digital, compreendendo a evolução de suas dimensões (pessoas, processos e tecnologias) no âmbito do ensino-aprendizagem apontando ações que implantadas direcionam a educação a um modelo aderente às demandas da Sociedade Digital. Tal transformação na educação favorece uma educação digital, ágil e adequada ao contexto atual e futuro da sociedade, favorecendo, inclusive, a formação de profissionais que irão se deparar com um novo mundo pós-pandemia, ainda mais digital e com novos desafios.

Destaca-se que a adoção das tecnologias em um momento de pandemia, foi inevitável, mas isso não implica, necessariamente, em um processo de Transformação Digital, pois, como foi explicado no texto, a transformação precisa estar vinculada a processos, pessoas e tecnologias. Contudo, este momento vivenciado se mostra como uma oportunidade de instituições, professores e a sociedade em geral trazerem esta discussão envolvendo a Transformação Digital para a prática e, efetivamente, influenciar mudanças no processo de ensino-aprendizagem que posicione a educação num contexto cada vez mais relevante para a evolução da sociedade.

## Referências

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora, 2015.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. Saraiva Educação SA, 2018.

ISMAIL, Salim; VAN GEES, Yuri; MALONE, Michael. *Organizações exponenciais*: por que elas são 10 vezes melhores, mais rápidas e mais baratas que a sua (e o que fazer a respeito). Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2018.

LEMAY, Matt. *Agile para todos*: Criando empresas rápidas, flexíveis e com foco no cliente. São Paulo: Novatec, 2019.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. *Lições da Sala de Aula Virtual*: As Realidades do Ensino Online. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

ROGERS, David L. *Transformação digital*: repensando o seu negócio para a era digital. São Paulo: Autêntica Business, 2017.



## **Parte 2**

**Docência, gestão e inclusão em tempos pandêmicos no Brasil**



## Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social

*Silvana Vacilotto*

*Maewa Martina Gomes da Silva e Souza*

### Introdução

Desde que o distanciamento social foi decretado devido à pandemia da Covid-19 e as escolas foram fechadas, os profissionais da educação vem enfrentado grandes desafios. Os desafios e os sentimentos em relação às mudanças a que foram submetidos foram se transformando à medida que o distanciamento foi prorrogado. O impacto do uso da *internet* como ferramenta pedagógica sobre os docentes, foi muito além de, simplesmente, aprender a usar a internet para lecionar. Pesquisas científicas sobre o assunto vem sendo realizadas há muito tempo e apontam os desafios que esse tipo de ensino coloca sobre esses profissionais. De acordo com Abreu (2003, p. 154),

A revisão da concepção de conhecimento, que vem sendo realizada por este grupo de sujeitos, está associada a uma revisão, também, de sua forma de atuar, de sua postura enquanto docente, do seu papel social, ou seja, do significado de ser docente na atual conjuntura. Esta última revisão – literalmente uma revisão da sua identidade profissional.

Independentemente de sua formação acadêmica, tempo de atuação, local onde atua, nível de ensino que leciona, opiniões pessoais ou especialização no assunto, os docentes passaram a mediar suas aulas por

tecnologias digitais e suas estratégias de intervenção pedagógicas tiveram que ser reinventadas do dia para a noite.

Sem qualquer aviso prévio, os docentes se viram obrigados a corresponder a uma expectativa que jamais havia existido: os alunos continuarem a aprender e a se desenvolver, mesmo em meio a uma pandemia que, rapidamente, se espalhava pelo mundo. A urgência da adaptação sobrecarregou os sistemas de ensino, os gestores escolares e principalmente os docentes, que se viram tecnológica, metodológica e emocionalmente despreparados para essa nova realidade.

O ensino mediado por tecnologias digitais, até então, concentrava-se, principalmente, no âmbito do ensino para adultos e adolescentes. Entretanto, quando esse meio de ensino foi adotado para todas as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I, II, Médio e Superior, confirmouse, para a população em geral, o que educadores já sabiam: a prática pedagógica que acontece, presencialmente, vai muito além das aulas expositivas.

Para Souza, Depresbiteris e Machado (2004), a intervenção dos docentes em sala de aula é crucial para que o aluno se sinta apoiado em sua aprendizagem. Os docentes do Ensino Fundamental I, II, Médio e Superior, além de apresentarem o conteúdo, retomam os aspectos que percebem que não ficaram claros, parafraseando suas explicações de forma a auxiliar os que têm mais dificuldade. Eles propõem atividades e medeiam a aprendizagem, lançando mão de elementos do cotidiano, do ambiente, da variedade de disposição dos grupos, de exemplos, de comparações, de depoimentos e principalmente, através do uso da palavra adequada no momento certo.

Por isso, coube aos docentes adaptarem sua prática de forma que ela atingisse muito além do que simples gravações com explicações, replicadas pelo celular podem alcançar. Os docentes precisaram se tornar *designers* de trilhas pedagógicas digitais, independentemente de terem domínio de tecnologias educacionais ou não. Os docentes tiveram que se preocupar e se ocupar em encontrar recursos digitais que lhes permitissem, além de expor conteúdos, no Ensino Fundamental I, II, Médio e Superior, e

trabalhar vivências, que consideram o brincar, no Ensino Infantil, também atender alunos de diferentes níveis de desenvolvimento e competência.

Nessa nova modalidade educativa, os docentes vêm enfrentando dificuldades que os impedem de realizar o seu trabalho de forma equitativa. De um lado, para quem promove o ensino remoto, as maiores dificuldades incluem: escolas, ou mesmo cidades inteiras, sem estrutura tecnológica para ofertar o ensino remoto e a falta de formação dos docentes sobre como preparar e transmitir aulas virtuais. Do outro, para quem recebe o ensino remoto, as dificuldades são: serviço de *internet* indisponível em sua região, falta de equipamentos eletrônicos (celular, *tablet*, computador) por dificuldades financeiras, acesso à *internet* pelo celular, quando os *softwares* usados funcionam apenas em computadores, entre outros.

Até mesmo as famílias com acesso à internet e equipamentos eletrônicos se viram diante de um grande dilema: qual atividade teria prioridade no uso dos equipamentos eletrônicos da família? Em grande parte, os membros dessas famílias precisaram fazer uso compartilhado de celulares, *tablets* ou computadores para que, tanto as crianças pudessem participar das aulas remotas, quanto os adultos fizessem *home office*. Quando a quantidade de equipamento não foi suficiente para atender a necessidade de todos, as atividades das crianças foram relegadas a segundo plano, ficando impedidas de acompanharem suas aulas remotamente.

Essa realidade acrescentou mais um item à lista de afazeres dos docentes: preparar atividades que pudessem ser impressas e entregues aos alunos sem acesso ao ensino remoto. Esses alunos, se tiveram dúvidas, dificuldades, falta de motivação, não puderam contar com a mediação de seus docentes. Eles dependeram de os pais ajudá-los, o que, em muitos casos, e por diversos motivos, não ocorreu. Além disso, enquanto enfrentam os desafios presentes da pandemia, uma questão futura surge para os profissionais da Educação. Eles precisam se preparar para o fato de que nem eles, nem os alunos serão mais os mesmos quando retornarem às aulas presenciais.

Vários fatores contribuíram para que o índice de doenças causadas por estresse excessivo aumentasse exponencialmente nos últimos meses.

Os espaços que antes eram ocupados por todos os membros da família apenas durante algumas horas do dia, tornaram-se sala de aula, *playground*, *home office*, entre outras coisas. A obrigatoriedade da convivência prolongada de todos os membros da família, nesse espaço, fez com que ele se transformasse, em muitos casos, em uma arena de conflitos familiares. O compartilhamento do espaço, a interação contínua e as necessidades diferentes de cada membro da família foram alguns dos fatores que exacerbaram problemas de relacionamento, que antes não eram tão evidentes.

As famílias dos docentes, na mesma proporção, não foram poupadas dos desdobramentos da pandemia e do distanciamento social. Os docentes, tanto quanto os outros, perderam familiares, amigos e colegas de trabalho. Também, enfrentaram redução de poder aquisitivo e desemprego, deles ou de seus familiares. Da mesma forma, os docentes não ficaram imunes ao medo, à ansiedade e à angústia que a pandemia gerou na população em geral.

Outro fator de preocupação é que transformações profundas na forma como ensinam estão sendo previstas. Tudo indica que os docentes não voltarão a lecionar como antes, é provável que, mesmo após o retorno às aulas presenciais, o ensino mediado ou, pelo menos, apoiado por ferramentas digitais continue a ser utilizado.

Desse cenário, decorreu o nosso interesse em conduzir uma pesquisa junto a docentes de todos os níveis de ensino, para levantar os desafios que eles vêm enfrentando durante a pandemia. Pretendemos também explorar como eles se sentiam em relação à e se utilizavam tecnologias educacionais em sua prática pedagógica antes e durante o fechamento das escolas, e que mudanças esperam acontecer em sua prática pedagógica após a pandemia.

Nesse sentido, participaram do estudo 52 docentes, sendo 41 do gênero feminino e 11 do gênero masculino. A média de idade dos participantes é de 42,5 anos, tendo o mais jovem 24 anos e o mais experiente 64 anos.

Com relação à formação dos docentes, 38% dos participantes estudaram até a graduação, 46% cursaram especialização, 10% fizeram o

mestrado e 6% completaram o doutorado. Sobre o tempo de experiência docente, 23% dos docentes têm até cinco anos de atuação, 25% possuem entre seis e 10 anos, 8 % têm entre 11 e 15 anos e 44% possuem mais de 16 anos de experiência docente.

Atualmente, os docentes participantes estão distribuídos nas mais diversas modalidades de ensino. Quanto às modalidades, 21% estão trabalhando com Ensino Infantil, 15% lecionam no Ensino Fundamental I, 13% ensinam no Ensino Fundamental II, 12% lecionam no Ensino Médio e Técnico, 25% ensinam no Ensino Superior e 13% trabalham com alunos público-alvo da Educação Especial.

Sobre a localidade, 69% residem e lecionam em cidades do interior do Estado de São Paulo, 27% na cidade e na região metropolitana de São Paulo, 2% em cidade do interior do Estado do Mato Grosso do Sul e 2% em cidade do interior do Estado do Paraná.

Para a realização dessa pesquisa, foi elaborado um questionário com sete perguntas referentes aos dados pessoais de cada participante, contemplando nome, idade, *e-mail*, formação acadêmica, tempo de atuação docente, modalidade de ensino que leciona e localidade. Sobre as questões, foram elaborados 18 enunciados que contemplaram quatro eixos norteadores, sendo: 1) a saúde mental dos docentes; 2) as mudanças nas práticas pedagógicas e na percepção dos docentes em relação à educação mediada por tecnologias digitais; 3) os desafios enfrentados pelos docentes durante o fechamento das escolas; e 4) as expectativas dos docentes em relação ao período pós-pandemia.

Para a coleta de dados, utilizamos o recurso do *Google Formulários*, em que é possível elaborar um questionário e gerar um link de envio individual e intransferível para cada participante.

Com esse formato, enviamos o convite de participação para docentes dos mais diversos grupos. Esse convite foi reforçado através das mídias sociais, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*.

Todos os docentes convidados tiveram cerca de 15 dias para responder ao questionário, tendo a oportunidade de fazê-lo no momento que lhe

fosse mais conveniente, diretamente das suas residências, respeitando as diretrizes do distanciamento social.

Durante o período de coleta de dados, disponibilizamos nossos contatos pessoais para sanar dúvidas, dificuldades ou para discussões éticas, porém, não fomos procuradas por qualquer um dos participantes.

Com o prazo para o preenchimento do questionário *online* encerrado, fizemos a primeira leitura integral das respostas. Assim, excluímos participantes que não se enquadravam nos requisitos de participação, responderam ao questionário duas vezes ou não completaram o preenchimento do questionário. A seguir, organizamos os dados, atribuindo um código para cada participante. A partir de uma segunda leitura de todas as respostas, criamos categorias para os enunciados. Com as categorias elaboradas, enquadramos cada resposta e realizamos a contagem da frequência de cada resposta.

## **Resultados e discussão**

Para melhor compreensão das etapas de análise, apresentaremos as categorias de respostas a partir dos quatro eixos mencionados anteriormente: 1) a saúde mental dos docentes; 2) as mudanças nas práticas pedagógicas e na percepção dos docentes em relação à educação mediada por tecnologias digitais; 3) os desafios enfrentados pelos docentes durante o fechamento das escolas; e 4) as expectativas dos docentes em relação ao período pós-pandemia.

### **A saúde mental dos docentes**

Nesse eixo, buscamos apreender a qualidade da saúde mental dos docentes, coletando suas percepções em relação a três pontos.

Questionamos, a princípio, como cada participante se sentiu, quando foi decretado o fechamento temporário das escolas. De acordo com as respostas, 62% dos docentes informaram que se sentiram aterrorizados, 19% sentiram-se aliviados, 12% ficaram apreensivos e 8% perceberam-se

ansiosos. Demonstrou-se, assim, que os sentimentos que prevaleceram, diante dessa decisão foram negativos. Quando consideramos, principalmente, que algumas respostas mais explicativas sobre o sentimento de alívio esclareceram que alguns desses docentes logo foram tomados pela preocupação, conforme relatou a participante P21, *“O primeiro sentimento foi alívio ... Mas logo em seguida: apreensão. Como dar aula via computador? Vamos dar conta? Todos os alunos têm como acessar a plataforma necessária? Quanto tempo teremos que continuar assim?”*

Quando, em um segundo momento, foi solicitado que os docentes indicassem qual sentimento lhes acometia com mais frequência durante a pandemia, quatro percepções foram observadas. De todos os participantes, 38% notaram-se angustiados, 33% identificaram-se como ansiosos, 19% sentiram-se positivos frente à situação atual e 10% sentiram-se cansados. Algumas razões foram apontadas, pelos participantes, como justificativa para a predominância dos sentimentos negativos, como P29 afirma, *“Tristeza, ansiosa para o retorno e preocupada com as crianças”* e P15 confidencia, *“Maior preocupação é com o momento político que estamos vivendo que acaba refletindo de forma bastante negativa na economia e na saúde da população”*.

Na última questão referente a esse eixo, os docentes foram solicitados a apontar uma palavra que melhor representasse como se sentiam, enquanto profissionais, naquele momento. Apesar de o aspecto negativo ainda predominar em suas respostas, 29% dos docentes apontaram palavras positivas, como escreveram P14 e P17, *“criativa”*, ou P21, *“renovada”*. Do restante, 25% indicaram a palavra ansiedade. Palavras relacionadas ao sentimento de limitação, à dificuldade de terem uma atitude positiva frente ao que tem ocorrido na área profissional, foram escolhidas por 17% dos participantes. Um exemplo desse sentimento, é o que nos escreveu P26, *“Preocupada em ficar sem trabalho e a situação da desvalorização da área da educação ficar pior do que já estava antes da pandemia”*. Por fim, 15% dos docentes usaram a palavra cansaço e 13% trouxeram a palavra angustiado.

Em linhas gerais, um maior número de recorrência de sentimentos negativos foi encontrado nas respostas ao questionário que aplicamos. Entre os docentes participantes, vem predominando sentimentos como terror, medo, apreensão, ansiedade, angústia e cansaço desde o início do fechamento das escolas.

O fechamento “temporário” vem se estendendo há quatro meses, portanto, as escolas continuam fechadas, mesmo após a conclusão dessa pesquisa. Isso nos leva a crer que os docentes continuam e continuarão lidando com uma sobrecarga de sentimentos negativos que vem se acumulando e intensificando. De acordo com Koga *et al.* (2015), com o aumento da frequência e da intensidade desses sentimentos, o docente corre o risco de desenvolver a Síndrome de *Burnout*, que gera, não apenas consequências sociais, mas físicas e psicológicas, como a imunodepressão, doenças cardiovasculares, depressão, baixa produtividade e desejo de abandonar a profissão.

Até o presente momento, não foram localizados estudos científicos que corroborem uma relação direta entre a qualidade da saúde mental dos docentes e o período de distanciamento social durante a pandemia da Covid-19, principalmente, porque esse período ainda não terminou. Entretanto, vale ressaltar que, passados quatro meses de distanciamento, alguns estudos já estão demonstrando repercussões importantes na qualidade de vida dos docentes, no ensino e no sistema educacional como um todo (OLIVEIRA, 2020).

### **As mudanças nas práticas pedagógicas e na percepção dos docentes em relação à educação mediada por tecnologias digitais**

Nesse segundo eixo, contemplamos as mudanças nas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, comparando os períodos antes e durante o distanciamento social. Verificamos também se, diante dessas mudanças de caráter prático, a percepção dos participantes, em relação à educação mediada por tecnologias digitais, foi alterada.

Averiguamos que, apesar de 88% dos participantes já fazerem uso de algum tipo de tecnologia em suas aulas, apenas 54% eram totalmente favoráveis à educação mediada por tecnologia antes da pandemia. Entre os outros participantes, 25% acreditavam que a educação mediada por tecnologia era possível, mas que sua aplicação deveria estar condicionada a dois fatores. Primeiramente, como afirmou a participante P12, esse tipo de educação deveria ser usado como, *“Uma técnica de apoio para melhorar o aprendizado”*. O outro fator era relacionado à oferta de oportunidades mais igualitárias para todos os alunos, como apontou a participante P2, *“Sempre fui a favor, lógico que com ressalvas, pois sabemos que nem todas as pessoas têm acesso às novas tecnologias e internet”*. Na contramão das opiniões anteriormente citadas, 17% dos docentes posicionavam-se contrários à mediação via tecnologia. Alguns, chegavam a descartar totalmente tal possibilidade, avaliando-a como *“inefcaz”* (P31). Por fim, 4% dos participantes disseram que, antes da pandemia, não tinham opinião formada sobre o assunto.

Para efeito comparativo, em um segundo momento, os docentes foram questionados se houvera mudança positiva em sua percepção sobre a educação mediada por tecnologia, em função da migração para o ensino remoto durante o fechamento das escolas. Excluindo-se aqueles que já eram favoráveis, antes mesmo da pandemia, respostas afirmativas foram dadas por 38% dos participantes. A resposta dada pelo participante P15 revela a nova disposição desse percentual de docentes, *“A pandemia e a necessidade de distanciamento social de uma certa forma forçou as escolas a reverem suas metodologias de ensino e precisamos nos reinventar e buscar encontrar novas formas de lecionar e transmitir o conhecimento para nossos alunos. Com isso, hoje vemos os docentes deixarem um pouco de lado seus preconceitos e superarem suas dificuldades e pudemos também verificar excelentes experiências relevantes de aprendizado através de aulas remotas”*.

Apesar de terem se tornado mais favoráveis ao uso das tecnologias digitais, o desejo de retornar às aulas presenciais prevalece entre aqueles participantes que trabalham com Educação Infantil, conforme observamos

no relato da participante P4, *“Estou um pouco mais favorável, mas ainda assim é difícil pensar na Educação Infantil à distância, compreendo que ela se faz necessária em tempos de distanciamento, mas assim que possível, voltar a ser presencial”*.

Em linhas gerais, podemos dizer que a grande maioria dos docentes que ainda não concordavam com o ensino mediado por tecnologias digitais tiveram suas concepções modificadas para uma visão mais favorável. Alguns relatos podem representar esse olhar mais positivo e a intenção de usá-las mesmo após esse período de pandemia. Apresentamos a fala do participante P15 que reforça essa análise, *“A continuidade de recursos tecnológicos para assessorar e colaborar com nossas práticas pedagógicas, sendo uma ferramenta a mais para favorecer o processo de ensino e aprendizagem de nossos alunos”*.

O questionamento sobre quais estratégias pedagógicas esses docentes mais usavam antes de migrar para o ensino remoto, nos trouxe os índices a seguir: 62% dos docentes já faziam uso de recursos tecnológicos em suas aulas, 19% atuavam com metodologias ativas, enquanto apenas 17% lecionavam de modo tradicional. Vale ressaltar que, nesse item, 2% das respostas foram anuladas em função de erros de preenchimento do questionário virtual.

Por esse ângulo, concluímos que a maioria do público participante dessa pesquisa já apresentava uma atitude favorável ao uso de tecnologias inovadoras em sala de aula. Todavia, destacamos que parte significativa dos que relataram essa abertura são profissionais do Ensino Superior (inclusive do Ensino a Distância) ou do Ensino Médio e Técnico, vinculados a instituições que já demandavam a utilização de recursos tecnológicos, mesmo antes da pandemia.

Com relação às estratégias pedagógicas adotadas com maior frequência durante o distanciamento, os docentes mencionaram o uso de videoaulas (46%), aulas remotas (21%) e jogos e brincadeiras virtuais (19%). Por outro lado, 10% dos participantes alegaram não estar adotando nenhuma estratégia nova e 2% responderam que estavam imprimindo

atividades. Nesse item, tivemos 2% das respostas anuladas devido ao preenchimento incorreto do questionário virtual.

Outro dado levantado por nossa pesquisa diz respeito às tecnologias digitais que passaram a fazer parte do cotidiano da prática pedagógica desses docentes durante o distanciamento social. Dentre as plataformas de ensino digital, as mais citadas foram *Moodle* e *Google for Education*. No que se refere a aplicativos educacionais, *Blackboard*, *Canga* e *Kahoot* foram os mais apontados. Além desses, os docentes relataram que, durante o distanciamento, passaram a utilizar o *WhatsApp* e o *Google Meet* com regularidade, para facilitar sua comunicação com todos os envolvidos no processo educativo (seus pares, gestores, pais de alunos e os próprios alunos).

No caso dos docentes que relataram não terem adotado nada novo, durante o fechamento das escolas, vale ressaltar que, até o período de coleta de dados, em algumas poucas localidades, os docentes ainda não tinham um posicionamento definido sobre como as aulas deveriam ser conduzidas, atrasando a retomada do ensino, mesmo que virtualmente.

Os resultados acima podem nos levar a pensar que nossos docentes já estão aptos a mediar a aprendizagem através de tecnologias digitais com sucesso durante esse período, em que o ensino remoto foi imposto a todos, devido ao fechamento temporário das escolas. Entretanto, é importante lembrar que esses docentes, em sua grande maioria, se viram obrigados a trabalhar com plataformas digitais, aplicativos e ferramentas digitais escolhidas por outros. Não houve tempo para que eles pesquisassem, avaliassem, escolhessem ou adaptassem tais recursos de forma a atenderem as necessidades de seus alunos. Como Silva (2020, p. 9) afirma,

Para atuar em consonância com as novas demandas sociais, sem ser determinados por elas, implica um perfil de professor para além de ser apenas um desenvolvedor de situações didáticas pensadas por outros, sobretudo é necessário que tenha atitude reflexiva de sua prática pedagógica. [...] Neste contexto, pressupõe-se um perfil voltado para a autonomia, para a orientação didático-pedagógica com e para a autoria, bem como o desenvolvimento da

capacidade de lidar com novas situações. Essas atribuições figuram entre as competências mínimas que se apresentam ao professor para a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação ao cotidiano da escola e da sala de aula.

Portanto, após esse momento emergencial, é necessário que os docentes aprofundem seus conhecimentos na área do ensino mediado por tecnologia. Ao refletir sobre as oportunidades dessa nova prática pedagógica, poderão desenvolver autonomia, sentindo-se mais preparados para assumir o tipo de protagonismo didático-pedagógico que essa nova modalidade de ensino demanda.

### **Os desafios enfrentados pelos docentes durante o fechamento das escolas para os alunos**

Para obter um panorama mais detalhado dos desafios enfrentados pelos docentes durante o fechamento das escolas, levantamos dados sobre o apoio dos seus gestores, a participação da família, os alunos com dificuldades de aprendizagem, os alunos público-alvo da Educação Especial e, por fim, sobre o desenvolvimento das aulas para os alunos de famílias sem condições financeiras e sem acesso às tecnologias.

As respostas sobre o apoio dos gestores indicaram que, 44% dos docentes estavam recebendo apoio técnico, 33% contavam com apoio total, inclusive apoio pessoal, 10% não tinham nenhum tipo de apoio ou orientação, 8% especificaram estarem recebendo apoio, exclusivamente, de ordem emocional. Nesse item, 6% dos participantes foram desconsiderados por não responderem à pergunta.

Um percentual de 85% de docentes recebendo, senão todo o apoio necessário, pelo menos algum tipo de apoio da gestão escolar é bastante significativo. Tendo em vista os desafios e mudanças que os gestores também têm enfrentado, é uma perspectiva salutar eles estarem conseguindo que os docentes se sintam apoiados. Dessa forma, o docente se engaja com mais facilidade na busca por soluções para atingir o fim pedagógico, que

é, o aluno receber uma educação de qualidade. Nesse momento, mais do que em qualquer tempo, é fundamental que o gestor promova o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo.

Sobre o envolvimento e participação das famílias no acompanhamento e apoio aos alunos, 33% dos participantes acreditam que a interação ainda é baixa. Por outro lado, 31% avaliaram a participação das famílias como alta e 15% a consideram mediana. Infelizmente, um percentual razoável, 21% dos participantes, não conseguiram responder essa resposta com precisão. Aprofundando a análise dessas últimas respostas, confirmamos nossa hipótese de que os alunos da maioria desses docentes são adolescentes ou adultos, e seus pais já quase não se envolvem em sua aprendizagem. Acreditamos, assim, que essa seja a razão para a falta de precisão nas respostas desses participantes.

Infelizmente, muitos docentes afirmam que as famílias não querem se envolver na educação de seus filhos, *“Não há participação das famílias, elas ainda não entenderam que as coisas mudaram, são poucos os que dão atenção a educação de seus filhos”* (P33), *“Tenho reparado, em alguns casos, a falta de respeito com o horário de estudo. Muitas vezes conversas paralelas ao assunto de aula, diversas vezes aparelho de televisão com volume alto”* (Po7). Entretanto, não podemos ignorar os diversos fatores que interferem nesse contexto.

Muitos pais não têm condições, de natureza variada, de ajudar seus filhos, *“A participação é limitada pelo grau de estudo de cada família”* (P38), *“(pais) relatam suas ... angústias por não compreenderem como fazer ou por não conseguirem ensinar os filhos. Seja com material impresso ou plataforma de ensino”* (P18), *“... outros só tem um celular que são usados por até três irmãos”* (P38).

Diante de tantos obstáculos, os docentes e a escola como um todo precisam reformular sua forma de interpretar a ausência da família na vida escolar do aluno, buscando estabelecer um diálogo eficaz e identificando formas de criar uma parceria duradoura e bem sucedida em prol do aluno.

Quando questionados sobre quais formas os docentes têm buscado para garantir que seus alunos com dificuldade de aprendizagem continuem avançando, 69% dos participantes mencionaram que estão oferecendo algum tipo de atendimento personalizado, como podemos verificar nas respostas a seguir, *“Tendo um acompanhamento mais de perto, por email, whatsapp e afins. Buscando pensar em diferentes estratégias para que eles atinjam os objetivos das atividades e as competências que precisam ser construídas na disciplina”* (P3), e *“Na plataforma escolhida (Microsoft Teams) é possível falar ou escrever para o aluno de maneira privada, o que permite o acompanhamento mais próximo”* (P17). A contribuição direta das famílias foi apontada por 10% dos participantes, e as respostas de 2% deles precisaram ser desconsideradas por falta de precisão

É importante esclarecer que, para essa pergunta, em especial, partimos da pressuposição de que todos os docentes teriam alunos com dificuldade de aprendizagem. Isso se deve ao fato que, nós, as autoras, também somos docentes e até o momento, nunca tivemos uma turma sequer em que não houvesse pelo menos um aluno que apresentasse dificuldade de aprendizagem. Por essa razão, nos surpreendemos quando 17% dos participantes disseram que, até o momento da pesquisa, não tinham sentido que os alunos com dificuldade de aprendizagem precisassem de qualquer tipo de atendimento diferenciado. Esse dado, além de nos surpreender, fez com que levantássemos algumas hipóteses: a) muito provável, é que esses docentes confundiram alunos com dificuldades de aprendizagem com alunos público-alvo da Educação Especial; b) muito difícil de acreditar, é que esses docentes realmente não têm nenhum aluno com dificuldade de aprendizagem em suas turmas; c) alvo de preocupação da nossa parte, é que esses docentes têm alunos com dificuldades, mas não os identificaram, nem antes e nem durante as aulas remotas; d) pouco provável, devido às limitações já apresentadas acima, é que esses alunos têm apresentado desempenho melhor nas aulas remotas do que nas aulas presenciais, dispensando assim qualquer auxílio; e d) a mais preocupante de todas as hipóteses, é que esses alunos têm demonstrado

dificuldades, mas, como os docentes não sabem como atendê-las nesse momento, decidiram aguardar o retorno às aulas presenciais para, então, ajudar esses alunos.

Com relação ao ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial, para garantir a inclusão dos alunos, 46% dos participantes informaram que estão desenvolvendo atividades impressas. Destacamos que os 7% de docentes que lecionam exclusivamente nessa modalidade estão incluídos no percentual anterior. Por não possuírem nenhum aluno que demande esse tipo de ensino, atualmente, 40% dos docentes não têm desenvolvido nenhuma estratégia específica. Os participantes que recebem apoio de especialistas da área do Atendimento Educacional Especializado totalizam 8%, e, infelizmente, 6% dos docentes, mesmo tendo alunos público-alvo da Educação Especial em suas turmas, alegam não saber como proceder nesse momento.

A imprevisibilidade do fechamento das escolas, mesmo que temporariamente, expôs ainda mais como nosso sistema de educação está despreparado para lidar com os alunos público-alvo da Educação especial. Esse público, mais do que qualquer um, precisa que lhes sejam ofertadas ferramentas de aprendizagem diversificadas e individualmente adequadas às suas especificidades.

Quanto aos alunos pertencentes a famílias sem condições financeiras e que não possuem acesso às tecnologias, 87% dos participantes declararam estar elaborando atividades impressas. Essas atividades têm sido distribuídas de diversas formas, via docente, escola, secretaria municipal, entre outros). Atualmente, 6% dos docentes não estão trabalhando com esse público. Por não terem respondido esse item, 6% dos docentes tiveram suas respostas descartadas. Por último, 2% afirmam que estão aguardando o retorno às aulas presenciais para suprir as necessidades desses alunos.

A falta de equidade na oferta de oportunidades de avançar na aquisição de conhecimento e em seu desenvolvimento individual é explícita nas respostas da sessão anterior. O fechamento temporário das escolas, aprofundou ainda mais o abismo que separa aqueles que têm dos que não têm

condições financeiras e nem acesso às tecnologias digitais. Esses ficam cada vez mais distantes no caminho que precisa ser trilhado pelos que enfrentarão as demandas globais do século XXI.

Quando perguntamos sobre quais são as maiores dificuldades ou desafios que os docentes têm enfrentado para desempenhar seu trabalho, 69% afirmaram não ter recursos tecnológicos próprios adequados, como um computador ou celular com alta capacidade de processamento e internet veloz, entre outros. Enquanto 12% dos participantes responsabilizaram a falta de engajamento das famílias pelas dificuldades que têm encontrado, outros 8% as atribuem à falta de engajamento dos próprios alunos. Dos participantes, 6% apontaram as próprias questões emocionais e 4% registraram a falta de direcionamento de ordem superior, mencionando tanto o Ministério da Educação, quanto os gestores das escolas onde trabalham. Por fim, 2% dos participantes afirmaram não possuir nenhuma dificuldade nesse momento.

### **As expectativas dos docentes em relação ao período pós-pandemia**

Esse último eixo se propôs a levar os docentes a refletir sobre o momento pós-pandemia, quando, teoricamente, as escolas voltarão a funcionar normalmente e todos os docentes retomarão suas atividades. Para tanto, investigamos qual seria o maior benefício que os docentes identificaram na educação mediada por tecnologias, assim como quais eram suas expectativas em relação a dar continuidade ao uso desse tipo de educação em suas aulas presenciais. Solicitamos, também, que apontassem quais das estratégias pedagógicas adotadas durante a pandemia, eles pretendem continuar usando, quando as aulas voltarem a ser presenciais. Finalmente, indagamos sobre as mudanças mais profundas que os docentes acreditam possam surgir na Educação, depois da pandemia.

Vale ressaltar que 90% dos participantes dessa pesquisa identificaram benefícios na educação mediada por tecnologia. Classificamos os benefícios citados pelos docentes em dois grupos. Os benefícios de caráter prático, como *“Ferramentas que as plataformas educacionais oferecem,*

*tais como: videoconferências, construção coletiva de textos etc.” (P3), “Maior disponibilidade de fontes de consultas e recursos” (P8), e os benefícios relacionados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, “Estimula principalmente o raciocínio lógico e a criatividade bem como permite o acesso mais rápido e mais dinâmico aos diversos tipos de saberes e culturas, permitindo uma criação de conhecimento mais fluido e acessível” (P18).*

No entanto, 8% dos docentes afirmaram não perceberem qualquer benefício no uso da tecnologia para mediar a aprendizagem, e 2% não souberam opinar.

Ao analisarmos esse bloco de informações, notamos que, apesar de, 90% dos docentes envolvidos nessa pesquisa, apontarem que o ensino mediado por tecnologias digitais traz benefícios para o processo ensino-aprendizagem, nenhuma menção foi feita de que esse tipo de ensino beneficiaria o desenvolvimento emocional, moral e social dos alunos. Frequentar a escola significa muito mais do que adquirir conhecimento. É ela que faz o contraponto e amplia nossas experiências consigo mesmo, com o outro e com a coletividade. É nesse ambiente que aprendemos as alegrias e as mazelas de fazermos parte de um círculo muito maior do que a nossa família imediata. É, também, onde temos a oportunidade de desenvolver e exercitar nossa responsabilidade social.

Quanto às estratégias pedagógicas adotadas durante a pandemia e que os docentes pretendem continuar usando, quando retornarem as aulas presenciais, 62% dos participantes afirmaram que pretendem continuar fazendo uso das plataformas educacionais e 21% planejam seguir produzindo vídeos para os alunos. Enquanto 8% dos docentes têm em vista continuar utilizando todos os recursos tecnológicos e estratégias pedagógicas usadas durante a pandemia, outros 8% não têm intenção de usar mais essas tecnologias e estratégias. Até o momento da pesquisa, 2% dos docentes não tinham opinião formada sobre o assunto.

Quando questionados sobre as mudanças mais profundas, que poderiam surgir na educação após esse período, 60% dos docentes disseram acreditar que a Educação passará por um processo de ressignificação e

15% apostaram na valorização dos docentes. Diante de tal pergunta, 12% dos docentes não encontraram resposta, 10% afirmaram que a educação será desvalorizada e, por fim, 4% responderam que não ocorrerá nenhuma mudança.

Percebemos com esses dados que, apesar das dificuldades que vem encontrando, os docentes participantes, de modo geral, abraçaram a tecnologia como aliada no desempenho de suas funções. Mudaram, não apenas a concepção que tinham anteriormente, mas também mudaram a sua prática, incorporando o uso diário das tecnologias na mediação escolar. Acreditam, sobretudo, que haverá uma ressignificação do papel das tecnologias na Educação. Mas, acreditam, especialmente, na ressignificação do papel do docente e da escola no próximo momento da história da Educação mundial.

Como diz a participante P35, é necessário “*Abrir nossos olhos para o futuro, pois não há mais como fugir do uso das tecnologias, elas estão integradas no nosso dia a dia*”.

## **Considerações finais**

Esse estudo teve como objetivo conduzir uma pesquisa junto a docentes de todos os níveis de ensino, para levantar os desafios que eles vêm enfrentando durante a pandemia. Pretendemos também explorar como eles se sentiam em relação à e se utilizavam tecnologias educacionais em sua prática pedagógica antes e durante o fechamento das escolas, e que mudanças esperam acontecer em sua prática pedagógica após a pandemia.

O questionário utilizado para a coleta de dados, como qualquer outro questionário, tem seus limites, tanto na formulação das questões que o compõem, quanto na sua aplicação e análise. Solicitar a identificação do participante, pode ter levado o docente a se sentir menos à vontade para expor suas opiniões e até mesmo aspectos negativos do próprio trabalho. Entretanto, essas questões não impediram a realização de um trabalho que amplia nossa percepção sobre como os docentes estão gerenciando seu trabalho durante essa pandemia.

Vale ressaltar que a visão positiva dos docentes sobre o uso da tecnologia na mediação da aprendizagem pode ser fruto das características do grupo de respondentes alcançado. Acreditamos que se a mesma pesquisa for realizada com grupos estratificados por localidade, modalidades de ensino, por exemplo, os resultados aferidos provavelmente seriam diferentes e nos permitiriam estabelecer um diálogo entre os diversos grupos de resultados

É necessário destacar que a participação dos docentes ocorreu no mês de julho, cerca de três meses após o fechamento temporário das escolas ter sido decretado. Isso significa que fizemos um recorte importante de um período, que podemos chamar de secundário, momento em que os docentes já haviam se adaptado a algumas formas de trabalho, como o *home office* e a aplicação de algumas estratégias e direcionamentos.

Como não é possível precisar por quanto tempo o período de distanciamento social ainda vai se estender, também não somos capazes de antecipar o que de fato virá pela frente. Não sabemos se sofreremos impactos maiores ou se esses serão amenizados com o tempo. Contudo, é importante ressaltar a necessidade de se obter outros recortes desse mesmo tecido, para que possamos de modo longitudinal ter um olhar mais preciso sobre como os fatos se desenvolveram.

Destacamos também a necessidade de se realizar pesquisas científicas sobre os vários protagonistas dessa história, que está sendo construída mundialmente, crianças, adolescentes, adultos, alunos público-alvo da Educação Especial, famílias, gestores, enfim, todos aqueles que estão envolvidos, direta ou indiretamente, com a Educação.

Por fim, destacamos mais dois pontos, a necessidade de direcionamentos precisos no que se refere ao Governo Federal. Relatamos, nesse estudo, queixas reais que os docentes fizeram sobre a ausência de recursos e de direcionamento. Da mesma forma, apresentamos o quão aterrorizante tem sido esse momento, o que nos leva ao segundo e último ponto, o quanto, de fato, as questões emocionais dos docentes precisam ser, urgentemente, levadas em consideração, e o quanto precisamos de programas e projetos específicos para auxiliar e promover o

desenvolvimento das habilidades socio emocionais desses profissionais e de seus alunos.

Nunca, na história da educação brasileira, precisou-se tanto que toda a comunidade escolar esteja unida e prepare-se para lidar com as perdas que cada família vivenciou ou, infelizmente, ainda vivenciará. A fala de um dos docentes participantes enaltece os aspectos evidenciados aqui e aponta o caminho a ser seguido, “*Uma integração positiva entre tecnologia, metodologias ativas e relacionamentos mais abertos, onde os alunos também possam se expressar melhor, através de criatividade e análise crítica*” (P42). Esperamos que, como pesquisadoras, possamos continuar aprofundando nossas experiências nessas e em outras questões, e como autoras, contribuir para a difusão dos pensamentos e sentimentos dos nossos colegas docentes.

## Referências

- ABREU, Rosane de Albuquerque dos Santos. *A Internet na prática docente: novos desafios e conflitos para os educadores*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RIO. 162 f. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RIO. 2003.
- KOGA, Gustavo Kendy Camargo *et al.* *Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em docentes da educação básica*. *Cad. Saúde Colet.* v. 23, n. 3, 2015, p. 268-275.
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *Escolas em quarentena: o vírus que nos levou para casa*. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de (Org.). Editora Madrepérola. Londrina/PR, 2020.
- SILVA, Eliata. *A formação do professor e os desafios da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula*. *Mediação - Educação e Humanidades*. Ano V. n. 10, 2020, p. 1-13.

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa.; MACHADO, Osny Telles Marcondes.

*A mediação como princípio educacional. Bases teóricas das abordagens de Reuven Feurstein.* Editora SENAC, São Paulo, 2004.

**Grupo dialógico com professores  
enlutados durante a pandemia:  
relato de experiência**

*Angelo Antonio Puzipe Papim*

**Introdução**

Principio o capítulo, definindo a Terapia Dialógica enquanto movimento social que ocorre de pessoa a pessoa. Esse processo terapêutico não é sinônimo de instrução massiva de um grupo de pessoas, de um lado, ou de didatismo, referente à reprodução de técnicas comportamentais ou metodologias experimentais, de outro. Mas, de centrar intenções, motivações e recursos sociais e culturais, para formar seres humanos plenos. Isso implica, a partir de um processo de socialização do interior realizado no grupo social, acolher e direcionar emoções e razão emergentes em momentos adversos, incluindo aqueles decorrentes do período de luto, por exemplo, imposto pela pandemia da Covid-19 (ROGERS, 1975; FUKUMITSU, 2018; ROGERS; STEVENS, 1976).

Por intermédio do diálogo, constitui-se um grupo social, no caso desse estudo, um grupo de encontro *online*. Em seu núcleo, são expressos sentimentos e pensamentos, os quais, inicialmente, podem ser impalpáveis e erráticos para o outro ouvinte, que está à distância. Entretanto, para aqueles que vivenciam tal movimento, não há engano, visto que a subjetividade confere percepção interna à razão (BOZARTH, 1998). Assim, a via de acesso do universo subjetivo de outros - aqueles que não são o meu eu - é o diálogo. Imbricado no interior desse movimento, há um processo de mudança pessoal, relacional e organizacional (STEVENS, 1976).

Alterações no curso de vida, apesar de ser um processo corriqueiro, se não for tênue, configuram um verdadeiro desafio individual, com implicações significativas para a vida. Trata-se de adversidade que necessita de um contexto propício ao acolhimento e à aceitação, pois a mudança de atitudes internas e comportamentos sociais descortina sentidos íntimos que estabelecem ou interrompem vínculos entre as pessoas, familiares, instituições entre outros. O grupo de encontro, com base no dialogar, é base para criar a consciência dos processos de transformação humana (YONTEF, 1998; ROGERS, 1975).

É inerente ao diálogo a disponibilidade para entrar, indiscriminadamente, na experiência subjetiva (YONTEF, 1998). A subjetividade incorpora à sua expressão significados sociais e culturais, de maneira a produzir sentidos únicos dentro de um contexto de vida, característica que confere a cada pessoa uma singularidade e uma semelhança desconcertantes (ROGERS, 1975; RIBEIRO, 2019). Em momentos ímpares, como os provocados pela pandemia da Covid-19, um dos maiores desafios para a educação consiste em compreender completamente o significado, a abrangência e a profundidade da subjetividade de um outro, às vezes distante, para a vida coletiva, mas que sofre.

A experiência intensiva de grupo, introduz às pessoas a complexidade de assimilar a vivência singular de uma subjetividade, quando diverge significativamente das convenções pessoais e socialmente aceitas, que não deve ocultar o quanto somos únicos (LIETAER, 1984; ROGERS, 2009). Não se trata de uma concepção dialética entre singularidade e totalidade, identidade e alteridade ou entre outras oposições que se polarizam, porém, de uma abordagem dialógica, a qual reconhece e valoriza a própria experiência e as demais, enquanto parte integral de uma vivência rica de valores diversos (ROGERS; STEVENS, 1976; ROGERS, 2009).

Um grupo de encontro realizado na instituição de educação, almeja estabelecer uma melhor comunicação entre os professores e alunos, administradores e professores e administradores e alunos (ROGERS, 1975). A necessidade de entender o outro e ser responsivo às expressões dessa demanda, respeitando os limites singulares, salienta as descobertas da

intersubjetividade, conectadas por uma via emocional e não econômica, para a reflexão e comunicação eficaz em todas essas relações (LEWIN, 1983; ROGERS, 1972; WOOD, 1983).

A necessidade de isolamento social causou rupturas nas relações comunicativas, tendo enviado para o subsolo dos relacionamentos a cooperação direta pelo diálogo. Para a maioria das escolas, a possibilidade de estabelecimento de vínculo foi limitada à conexão virtual, que fracionou a aliança social no ambiente educacional, distanciando alunos e professores de um convívio próximo. Assim, quando o professor, em sua experiência humana e exercício profissional, é solicitado a corresponder às mudanças de contexto, enfrenta o luto em consequência de perdas, humanas ou materiais, responsáveis por transformar o seu cotidiano.

A mudança social em um grande sistema educacional requer instaurar fundamentos para realizar a abertura e a flexibilização significativa da estrutura de ensino e de avaliação da aprendizagem. A fim de responder ao desafio imposto pela pandemia, foi solicitado ao psicólogo vinculado à instituição que apoiasse o processo de mudança da educação, o qual, em grande medida, precisava ser autodirigido pelos professores, a partir da plataforma educacional digital. A oferta de um apoio psicológico especializado, certamente uma presença mediadora, viabiliza a organização das experiências pessoais e desafios profissionais em uma linguagem, ingrediente essencial do diálogo, com potencial de produzir novos sentidos individuais e coletivos para o momento vivenciado (ROGERS, 1978; ROGERS; STEVENS, 1976).

Em virtude disso, em conjunto com o conselho administrativo da instituição, foi planejada uma série de grupos de encontro, implementados virtualmente, para os professores de uma escola conversarem entre si, com o intuito de romper a resistência à expressão pessoal e explorar novos recursos digitais como ferramenta de ensino.

Nesse primeiro momento, o grupo de encontro visava construir uma ponte sobre o chamado distanciamento social e o novo modelo de trabalho docente, que se tornou virtual. Contudo, as interações extremamente complexas de uma sessão de grupo de encontro fazem surgir temas os quais

se entrecruzam no conjunto, tendências a revelar uma intrincada trama que varia em torno do processo de elaboração do luto. Assim, este estudo tem como objetivo relatar o processo de elaboração coletiva do luto de um grupo de encontro de professores, concretizado entre março, abril e maio, enfatizando o diálogo, como fonte de representação de processos comunicativos de expressão e acolhimento pessoal e coletivo.

### **Relato de experiência da dinâmica do grupo de encontro com professores**

O que ocorre em um grupo de encontro é misto e complexo. Cada grupo apresenta elementos peculiares a essa experiência. Por essa característica dinâmica, essencial em um processo de grupo, seguir um modelo não permite estabelecer entre os participantes a espontaneidade, elemento que viabiliza o autoencontro e o encontro do outro, de sorte a manter a comunicação a partir de elementos humanizadores, mas sem enquadrar o fluxo dialógico a corresponder a uma hierarquia teórica e conceitual. Essa abstração permanece de plano de fundo para interpretação do profissional de psicologia, todavia, distante das formulações simples e naturalistas dos demais integrantes do grupo de encontro.

Havia um total de cinquenta e dois professores na escola em que foi desenvolvido o grupo de encontro. Para uma maior fluência interna, a direção, sob a orientação do psicólogo, dividiu os professores em quatro grupos, com treze participantes cada. Ocorreram, até o momento da escrita do capítulo, oito sessões, realizadas semanalmente, com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos cada sessão.

As sessões foram gravadas e o acesso às sessões permaneceu restrito ao psicólogo, sob contrato de sigilo firmado com os participantes e dirigentes da escola. Desse modo, a direção e os integrantes do grupo não tiveram acesso ao material gravado. Para respeitar o acordo estabelecido entre as partes, os diálogos serão descritos de forma sumária, descontextualizando as informações que possam porventura identificar pessoas, situações e contextos.

Os grupos de professores eram heterogêneos, compostos por homens e mulheres, a maioria com idade variando entre os 22 anos (professor com menos idade) e os 52 anos (professor com mais idade). A intergeracionalidade era outro fator do grupo que necessitava de maior atenção, pois a diferença de idade apresentava um hiato, no campo tecnológico. Celular, aplicativos, computadores e periféricos: câmera, microfone, entre outros recursos indispensáveis à comunicação por videoconferência, eram percebidos como obstáculos a serem vencidos. Apesar de representar maior dificuldade para os membros com idades mais avançadas, esses obstáculos precisavam ser superados, para demonstrar que todos eram pessoas, antes de ter ou não habilidades com diferentes tecnologias, pouca ou avançada idade, com ou sem experiência profissional para orientar a mudança.

Com o intuito de romper qualquer tipo de represamento do comportamento dos participantes, foram organizadas regras internas, uma ética de conduta entre os participantes - cada grupo organizou o seu regimento. Ao deliberar sobre os próprios limites, os grupos rompem com o desconforto inicial, o qual gera silêncio, desinteresse e descontinuidade. É um pretexto que permite a expectativa, a frustração, a ansiedade, entre outras emoções confusas, circularem entre os participantes, que encontram meios de se organizarem. São estímulos que incitam a permanência ativa dos participantes no contexto, forçando-os a produzir a sua presença, naquele espaço.

Produzir a presença, na perspectiva da psicologia humanista, implica manifestar a si próprio para o outro, na sua plenitude, o que requer nomear em linguagem aquilo que se experiencia internamente e no contexto. Essa atitude requer suspender os pressupostos que geram hesitação, propiciando uma entrega, a qual, por sua vez, ajuda os demais a colocarem entre parênteses as suas incertezas. Toda e qualquer caricatura ou rótulo que surge na dinâmica do grupo escamoteia o que é mais concreto e real da pessoa, impedindo o estar junto e produzir sentido, seja coletivo, seja íntimo, pela expressão e exploração da presença pessoal, impulsionando *insight*, ou por meio da presença do outro, que se objetiva.

Colocar-se atento ao seu próprio processo de existir e aos processos de existir dos outros exige um espaço cuidado por um psicoterapeuta experiente, que saiba identificar, no momento presente, as possibilidades de ir ao encontro do outro e desenvolver, a partir dessa relação desprovida de resistência, uma consciência dialógica, a qual é tanto individual quanto coletiva. Pressupõe inserir no diálogo a energia necessária para romper com padrões de andar à volta de um tema, estratégia de resistência à expressão que alinha aquilo que se sente com aquilo que se quer demonstrar.

É natural que os professores, menos experientes em permanecer com o foco no presente, não consigam fixar a atenção no momento, enveredando pelo passado ou pelo futuro, ocupando a sua reflexão com conteúdos figurativos e pouco produtivos para a experiência de movimento de mudança, a qual caracteriza o presente como um todo. Trata-se de romper a divisão interna de ausência na presença, quer dizer, estar presente de corpo, mas ausente de pensamento. O psicoterapeuta medeia a transição entre pretérito e futuro, investindo na interpretação sobre o florescimento de pensamentos passados e projeções futuras, com o objetivo de suspender crenças e inserir medidas realistas, a fim de produzir novos sentidos, relacionadas ao impresso no presente.

Nesse sentido, o grupo de professores em questão, adquiriu por volta do terceiro encontro, a consciência das necessidades impostas pela contingência da pandemia enquanto reflexo em si de um outro, isto é, da união de uma realidade externa que encontra juízo na realidade interna, por intermédio de um mediador conceitual: a perda. A relação entre o eu interno e o outro externo constituiu um movimento imanente da experiência do real, na qual a consciência coletiva encontra o seu próprio tema, o qual une, em linguagem objetiva, a associação de circunstâncias e contingência em um novo objeto, capaz de referenciar tanto os estados internos da experiência quanto os estados externos, de diferentes outros, em um conteúdo de autoconsciência, com efeito de descrever sentimentos e emoções.

Cada linguagem é um mundo à parte, em face de todas as outras, de que se pode encontrar as mais inesperadas combinações. O novo objeto

explorado pelos professores no grupo de encontro exprime, de forma natural e espontânea, sentimentos negativos, relacionados a outros membros do grupo e ao psicólogo. A confiança é construída coletivamente, por isso, o psicólogo não arbitra e nem sempre oferece uma orientação conveniente, pois cabe ao grupo encontrar essa diretriz. Ao compreender que a expressão de sentimentos negativos está vinculada à expressão individual de perda, o psicólogo mantém a dinâmica dialógica do grupo no aqui e agora, sem anular ou exaltar quem se exprime de forma positiva ou negativa.

Em um primeiro momento, a perda se torna um traço distintivo do grupo. Desse modo, ela configura um material com significado pessoal que, transposto em linguagem, está carregado de sentimentos negativos. Após um processo de acolhimento do grupo, os membros começam a arriscarem as faces mais íntimas da situação em que se encontram, transfigurando para o ambiente externo um processo íntimo, realmente com um plano semântico doloroso.

Um grupo desse tipo nem sempre se revela um processo fácil, porque as confidências nem sempre serão receptivas no nível operatório dos integrantes. Haverá, para a expressão da perda, um processo de rejeição severa e, ao mesmo tempo, a aceitação incondicional por parte dos membros do grupo. Na vivacidade do diálogo, esses extremos ficarão claros em relação à entonação das palavras - por ser videoconferência, as características da fala causaram maior impacto nos participantes -. Logo, se o som da fala soasse em tom alto ou baixo, ficava explícita, nesse espectro, a manifestação de condutas que repelem ou aproximam os integrantes. Todos, a partir da quarta sessão, com uma maior integração, estavam dispostos a correr o risco de ser fonte desse movimento.

Os professores do grupo, somados ao psicólogo, formaram uma unidade que congrega receptividade ao conjunto de todas as expressões íntimas que podem vir a serem transmitidas. Estão sistematizados no conjunto dessas pessoas, os elementos básicos do diálogo, o qual problematiza a experiência mútua, com base em uma linguagem com significados próprios. A mutualidade no diálogo confere a essa linguagem forma e

substância. Contudo, a substância se refere às funções e relações que as pessoas estabelecem entre si, sem que tenham sentidos positivos capazes de conduzir a possibilidades interpretativas fora daquele núcleo de pessoas.

A partir da sexta reunião do grupo de encontro, o diálogo entre os integrantes incorpora e expressa sentimentos de forma interpessoal, com compreensão imediata pelo outro que participa de modo ativo e consciente da dinâmica dialógica do grupo. A interpessoalidade gera a premissa de que existem, no presente, certos processos dialógicos que deverão continuar a influenciar as tomadas de decisões, levando a uma série de alternativas que constituirão as ações, em um futuro próximo. Ela integra a expressão e a compreensão clara de sentimentos por um membro do grupo em relação a outro. Positivas ou negativas a interpessoalidade demonstra o crescente clima de confiança e a abertura para o momento presente.

Em meio à intimidade do grupo, em função da resposta de um membro para o outro, o sentimento de perda adquire definição terapêutica. Respeitando o sigilo firmado entre as partes, apresenta-se o diálogo que marcou o florescimento da capacidade do grupo em lidar com as necessidades pessoais e coletivas relacionadas à perda (Quadro 1). O breve diálogo demonstra a maneira de o grupo organizar ações espontâneas, de modo útil, para solucionar o sofrimento pessoal e do outro. Esse movimento foi possível pela construção de um modelo coletivo do presente, e o diálogo instrumentalizou os integrantes a manipulá-lo, tanto por avaliação subjetiva quanto por avaliação coletiva, projetando, por essa representação, as alternativas futuras:

**Quadro 1** – Diálogo entre os professores

Integrante 1: - Não temos como normalizar essa situação. É isso o que ocorre conosco, estamos em um velório ou na iminência de um, e mais nada será como antes.  
 Integrante 2: - Sinto cada vez mais que as pessoas se foram, o passado se foi, a profissão se alterou para novas bases de realização, a mudança é uma realidade, a nossa nova realidade.  
 Integrante 3: - Estamos todos, de fato, enlutados.  
 Integrante 4: - Em luto, como você disse, precisamos nos apoiar e seguir em frente, da melhor maneira possível.  
 Integrante 5: - Vamos todos juntos encontrar novas possibilidades de superar a nossa situação atual...

Quando o luto é identificado enquanto impedimento, o processo de mudança que integra a vida humana permanece, erroneamente, arraigado à ótica maniqueísta dual, a qual qualifica um fenômeno entre bom e mau. Desfeito o equívoco diante da perda, facilita o início do processo de aceitação e superação de sentimentos negativos. Fica evidente que enfrentar o luto implica sofrer. No entanto, ao avaliar e identificar o motivo da dor, encontra-se o elemento-chave para diminuí-la: o movimento dialógico capaz de conceder licença de expressão sobre o tema.

Eis o caso característico do luto, que o grupo espontaneamente relacionou à experiência de perda sentida por seus membros, eliciado pela pandemia que ameaça a vida. A liberdade conquistada em grupo rompe a barreira que oculta a identificação, no presente, da situação em que se encontram. Instintivamente, os professores enlutados passaram a serem compreensivos e receptivos à dor e ao sofrimento íntimo e coletivo. À medida que o luto era expresso com liberdade, nos diálogos, novas escolhas eram encontradas. Consequentemente, com mais alternativas pela frente, eram descobertos quais comportamentos poderiam levar à sua manifestação.

Como em qualquer processo de transformação pessoal, não existem processos unidirecionais ou linearidade nos estágios que compreendem o processo de luto: Negação, Raiva, Barganha, Depressão e Aceitação (KÜBLER-ROSS, 1985). Muitas vezes, para uma característica se manifestar, outra precisa estar em iminência. A multiplicidade de fatores biológicos, psicológicos, familiares e socioculturais que influenciam a passagem pelos estágios complexifica a análise. Com diferentes graus de intensidade e/ou simultaneidade de manifestação, muitas pessoas permanecem fixadas em apenas um estágio, por longo período de tempo, enquanto outras não o fazem, mas vivenciam os estágios do luto com maior turbulência, experienciando todas as etapas de uma vez ou em curto espaço de tempo.

Ao examinar o processo dialógico do grupo de encontro, fica evidenciada, de forma mais completa, o aumento no grau de sensibilidade dos

participantes em aceitar a expressão da singularidade, revelando um outro que não sou eu, mas que completa o que sou. Assim, as próprias atitudes dos integrantes não podem ser consideradas como eficazes, visto que um problema pode ser eficazmente solucionado, sem ser efetivamente solucionado. A título de exemplo, a situação pandêmica impossibilitou a oferta presencial do grupo de encontro, de sorte que a solução eficaz para transpor essa impossibilidade foi o emprego da tecnologia. Porém, a virtualização dos encontros se mostrou uma alternativa eficaz e, ao mesmo tempo, ela é fonte de novos problemas, sem ser um meio efetivo para um fim determinado. O processo dialógico de um grupo de encontro não pode ser eficaz, porque não se projeta para um futuro, pois toda a sua construção ocorre no presente.

Em virtude disso, nos dois últimos encontros, os professores se ajudaram mutuamente a descobrirem o que sentem no momento, explorando os comportamentos que eles podem assumir, diante da descoberta. Tudo feito em um interesse genuíno que expressa os verdadeiros sentimentos. Assim, desmistifica-se a função do psicólogo em reger os tons da experiência do luto. Não se diz a cada um dos integrantes em qual estágio está do luto, nem como se deve superá-lo. A presença do psicólogo significa garantir a cada integrante, à sua maneira, obviamente, poder entrar em contato com a sua realidade e permanecer consciente, no momento presente, encontrando formas de ajudar, cooperar, dialogar e construir uma relação íntima consigo e com outro.

O grupo de professores começou a compreender o luto, mediante a aceitação de sua condição presente. Esse foi o início para relacionar os demais estágios do luto à experiência do grupo de encontro, de sorte a marcar a aceitação de si como o começo da mudança. A autoaceitação dos participantes impulsionou o desejo coletivo de compreender a estrutura pessoal, social e do contexto, entretanto, a nossa compreensão desses três fatores só faz tornar mais complexa a vida humana, convertendo o futuro em um misterioso vir a ser.

Sem a determinação de um futuro, foi possível melhorar a comunicação entre os participantes, diminuindo o impacto da negação.

Flexibilizado o entendimento, a empatia do grupo foi fundamental para manter a permanência dos professores no presente, a fim de lidarem com os sentimentos de raiva, revolta, fúria e ressentimento. Fixada à consciência individual e coletiva a realidade do grupo de encontro, diminui a necessidade de barganhar o sentimento de perda, com a intenção de amenizar a dor. Sem a negociação do real por uma abstração ficcionada, os sentimentos de tristeza e comportamentos de introversão, característicos da depressão, florescem.

A depressão, quando identificada como parte do processo de luto, é de natureza reativa e preparatória. A primeira está relacionada à perda do emprego, do equilíbrio financeiro, da liberdade de ir e vir, entre outras restrições impostas pela situação provocada pela pandemia da Covid-19 - trata-se de uma reação à mudança contexto. A segunda evidencia um misto de análise das mudanças pessoais e alterações, ocorridas no contexto, com a aceitação e o enfrentamento do problema, sendo um espaço de autoaceitação no qual se reelabora, mediante a situação atual, o sentido atribuído a sua vida. Com respeito mútuo, liberdade dialógica e responsabilidade consigo e com os outros à volta, novas atitudes podem tornar significativa a vida.

O oitavo encontro sintetizou a liberdade de aceitar a própria condição, a qual, por vezes, não está clara à consciência: é o pilar para se permanecer aberto à mudança. Um sentimento compartilhado entre os participantes era vivenciar o presente com as tonalidades que ele tem a oferecer, sem recorrer a barganhas, sem ocultar emoções confusas, sem negar a reflexão da transformação, sem utilizar nada que antepare a experiência, de modo a amortecer a entrega ao presente. O diálogo aberto e franco se conservou como elemento fundamental entre os professores, desde então. Ressalta-se que o grupo de encontro seguirá com a mesma formação para segundo semestre de 2020.

## Considerações finais

Ao assumir que o grupo de encontro corresponde a um processo focado em pessoas, ao resumir os acontecimentos, difíceis de descrever, respeitando o sigilo, é necessário atribuir uma ordem para as diversas seqüências dialógicas que se entrelaçam e se sobrepõem, movimento que confere forma a uma trama complexa de fios, cujo fiador principal é a relação feita de pessoa a pessoa. Reconhecer e validar a existência da dinâmica interpessoal pela trama dialógica, nas suas múltiplas dimensões, é a função do psicólogo.

Se a pandemia da Covid-19 causou um colapso na educação presencial, provocou mortes de pessoas e acentuou o distanciamento entre pessoas, a solução tecnológica disponível, por si só, não é capaz de realinhar as pessoas, conferindo centralidade ao professor, o qual sofre os efeitos dessa tragédia, restabelecendo a esfera relacional do ensino por intermédio da tecnologia. Mas, para isso acontecer, era necessário resgatar o caráter ontológico dos professores que sofrem com a perda. Resgatar a natureza humana significa diminuir o distanciamento que obscurece as relações pessoais, enfatizando o isolamento dos dias atuais.

Desenfatizar o inevitável isolamento implica construir um contexto que permita mergulhar na realidade do outro, escamoteado por um foco acanhado no individual, o qual impede o relacionamento direto com os sentimentos de perda, com o outro que sofre e acolhe. O grupo de encontro instaura uma perspectiva dialógica para reduzir a distância entre as pessoas. É catalisador de uma experiência que possibilitou a vivência mútua dos professores na descoberta do luto, que permanecia oculto à consciência por uma fachada, ora acolhedora, ora disruptiva.

No processo interpessoal do grupo de encontro, ocorreu a transformação gradual da percepção que cada integrante atribuía a si próprio e ao outro, empregando referenciais passados ou futuros. Ao conseguirem permanecerem no presente, a realidade de perda compartilhada, equalizou a percepção dos integrantes a uma esfera mais ampla de compreensão: a vivência coletiva do luto. Essa característica estava contida na expressão

dos sentimentos interpessoais. Sua descoberta tornou possível, com resultados significativos, a experiência do grupo de encontro, a qual prossegue.

## Referências

BOZARTH, Jerold. *Person-centered therapy: a revolutionary paradigm*. England: PCCS Books, 1998.

FUKUMITSU, Karina Okajima. *Vida, morte e luto: atualidades brasileiras*. São Paulo: Summus, 2018.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth *Sobre a morte e o morrer*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LEWIN, Kurt. *Problemas de dinâmica de grupo*. São Paulo: Cultrix, 1983.

LIETAER, Germain. Unconditional Positive Regard: a controversial basic attitude in Client-Centered therapy. In: LEVANT, R. F.; SHLIEN, J. M. *Client-centered therapy and the person-centered approach: new directions in theory, research and practice*. New York: Praeger, 1984.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. *O ciclo do contato: temas básicos na abordagem gestáltica*. São Paulo: Summus, 2019.

ROGERS, Carl Rogers. *Grupos de encontro*. Lisboa: Moraes, 1972.

ROGERS, Carl Rogers. *Liberdade para aprender*. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

ROGERS, Carl Rogers. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

ROGERS, Carl Rogers. *Tornar-se Pessoa*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROGERS, Carl Rogers; STEVENS, Barry. *De pessoa para pessoa: o problema do ser humano, uma nova tendência na Psicologia*. São Paulo: Pioneira, 1976.

STEVENS, John. *Tornar-se presente: experimentos de crescimento em gestalt-terapia*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1971.

WOOD, John Keith. Terapia de grupo centrada na pessoa. *In*: ROGERS, Carl Rogers.; WOOD, John Keith; O'HARA, Maureen Miller; FONSECA, Afonso Henrique Lisboa. *Em busca de vida*. São Paulo: Summus, 1983.

YONTEF, Gary. *Processo, diálogo e awareness: ensaios em gestalt-terapia*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

## Uma reflexão sobre a formação continuada de professores da educação profissional na pandemia

*Marcelo Soldão*

### **Introdução**

Em meados de março de 2020 a pandemia exigiu que as escolas fechassem suas portas do dia para a noite e o ensino ocupasse um outro espaço, tempo e forma de comunicação e mediação. Os professores foram desafiados a planejar o processo de ensino e aprendizagem de forma remota. Algo complexo e imediato. Os conteúdos/conhecimentos a serem ensinados tiveram que ser adaptados, reorganizados as novas formas de transmissão e a formação continuada dos professores e de toda a comunidade escolar passa a ser repensada a partir das necessidades.

O objetivo desse texto é apresentar uma perspectiva de formação continuada dos professores a partir de competências do mundo do trabalho e de ideias propostas por Antonio Nóvoa sobre a formação continuada e como elas se relacionam e estão evidentes no atual contexto. Para essa análise farei uma reflexão a partir de relato de experiência na Educação Profissional Comercial.

Emerge nesse momento uma série de discussões entorno da escola como a possibilidade do ensino híbrido, a importância que essa instituição tem no dia a dia das famílias, necessidade de formação continuada dos professores, aspectos metodológicos e didáticos, dentre outros.

É importante destacar desde o início dessa reflexão que a escola e toda a sociedade em geral não estavam preparadas para o distanciamento social, porém a pandemia evidenciou algumas questões no cotidiano

escolar que necessitavam de mudanças, mas nada de novo, a escola estava em descompasso com as tecnologias, a inovação e a própria formação dos professores.

O conhecimento necessário para essas mudanças já existia, estava a nossa disposição, apenas não usávamos ou não sabíamos como usar e de forma autodidática muitos professores salvaram a escola ao aprenderem inúmeras possibilidades de se trabalhar de forma remota. A inovação veio da atitude individual com os recursos existentes.

A pandemia evidenciou e acelerou mudanças necessárias sobre o que é e o que deve ser a escola no século XXI. O que não se trata de uma educação a distância e sim, uma mudança estrutural, comportamental, aliada com a formação de novos professores e formação continuada que de fato possibilite a prática das emergências que há no interior das escolas.

É necessário pensar nos espaços, tempos, currículo e formas de ensinar e aprender. Esses temas estão em discussão e total reflexão e execução nesse momento. O espaço escolar passou a ser as residências dos professores e dos alunos, o tempo foi modificado possibilitando interações síncronas e assíncronas, o currículo analisado (reflexão) com o objetivo de verificar o que é possível ser desenvolvido de forma remota e realmente necessário a ser ensinado. As formas de ensinar ou melhor a ação-reflexão dos professores se fez presente e necessária a cada nova aula a ser mediada

Em janeiro de 2016, na cidade de Davos na Suíça aconteceu o Fórum Econômico Mundial<sup>1</sup>, que tem por objetivo discutir e apresentar competências e habilidades para o mundo do trabalho. Participam dessas discussões empresários e os principais líderes mundiais. Na oportunidade os participantes descreveram as dez competências necessárias que todo o profissional iria necessitar em 2020.

Meu objetivo em utilizar essas competências em um texto sobre educação é contextualizar e refletir a aderência que enxergo no momento

---

<sup>1</sup>O Fórum Econômico Mundial é um evento que criado pelo engenheiro e economista Klaus Martin Schwab, em 1971 com o objetivo de debater questões sócio políticas, ambientais e econômicas. Ele acontece todos os anos no mês de janeiro na cidade de Davos, na Suíça. Participam do evento chefes de estado, empresários, políticos, ativistas, personalidades públicas e líderes religiosos (FÓRUM..., 2016).

educacional e por acreditar que a formação de um profissional passa pela escola, pelo professor que muito daquilo que se ensina, como se ensina e o que utiliza para ensinar são competências e habilidades.

O documento “*The future of jobs: employments, skills and workforce strategy for the fourth industrial Revolution*” (O futuro dos empregos: estratégias de empregos, habilidades e força de trabalho para a quarta revolução industrial) aponta que a *mudança, a flexibilidade e adaptabilidade* em 2020 são habilidades essenciais para um bom profissional e que a tecnologia é o fio condutor para as práticas e relações de trabalho.

Essas três habilidades por si só já nos provocam no contexto escolar no qual a mudança de espaço se deu do dia para a noite e a flexibilidade foi de certa maneira imposta e por alguns aceita e compreendida rapidamente, a adaptabilidade foi e está sendo construída ao longo do distanciamento social que a escola se encontra, porém por serem habilidades comportamentais individuais, para alguns educadores pode ter sido mais simples para outros mais complexas.

Estamos em 2020, em pandemia, portanto mudar, ser flexível e adaptar são as atuais e evidentes necessidades da escola. Chamo de escola as pessoas, por considerar que o prédio, os espaços físicos ganham vida e funcionalidade com a presença de seus atores que por meio das propostas de ensino interagem e estimulam as relações que acontecem nesses espaços.

Ao me deparar com as dez competências do Fórum Econômico Mundial de 2016 foi inevitável não fazer relação com a escola, pelo motivo de ser educador, um profissional da educação em exercício e por atuar na Educação Profissional Comercial.

A primeira competência é a *resolução de problemas complexos*, capacidade de olharmos para os desafios que nos chegam, analisar, fazer boas e poderosas perguntas e assim abrir um leque de possibilidades para depois tomar uma decisão. A segunda é o *pensamento crítico* competência de analisar de forma racional e inteligente situações da vida. O comportamento crítico tem relação com a terceira e importante competência que é

a *criatividade*, capacidade de criar em cenários em constante mudança, como a escola, em tempos de pandemia.

*Gestão de pessoas* é a capacidade de descobrir e desenvolver talentos que os cenários complexos acabam por revelar, habilidades que em rotinas de calmaria poucas chances teriam de ser evidenciadas. A *coordenação* é nossa capacidade de planejar e coordenar nossas ações com as de outras pessoas para que algo seja realizado de forma colaborativa.

E o que dizer da *inteligência emocional* na pandemia? Tema que nos últimos anos vem sendo discutido por educadores no âmbito escolar e que com o distanciamento social revelou-se necessária. Essa competência trata da capacidade de fazer gestão das próprias emoções, ou seja, saber nomear as nossas emoções e tomar a melhor decisão com aquilo que ~~estou sen-~~  
~~tindo~~ sentimos e ser capaz de tirar o melhor do grupo que estamos inseridos.

Analisar informações, cenários, tomar decisões em contextos complexos em constante mudança e adaptar-se a ele faz parte da *capacidade de julgamento e de tomada de decisões*, sétima competência, e com a pandemia muitos não estavam preparados, mas alguns mais que os outros puderam ajudar os colegas, esta é a oitava competência *orientação para servir*, capacidade de ajudar quem precisa, habilidade essencial para o trabalho em equipe.

A educação se faz por meio das relações, no diálogo, na capacidade de *negociação*, nona competência e a décima é a *flexibilidade cognitiva* habilidade de agrupar diferentes regras, enxergar possibilidades, criar e propor novas ideias com o que já existe, encontrar soluções nas regras existentes.

Considero importante refletir a partir do macro para o micro, pensar em dimensões maiores e relacioná-las a contextos menores. As competências essenciais para o mundo do trabalho, sugeridas pelo Fórum Econômico Mundial tem aderência as reflexões que aqui nos propomos a fazer. Elas no mínimo nos provocam a pensar que se tivéssemos essas habilidades o impacto em nosso dia a dia não teria sido tão intenso, inclusive quanto ao uso de ferramentas digitais que é o fio condutor de todas as dez

habilidades e que dentre as dez competências a tecnologia é considerado algo orgânico no trabalho em 2020.

Do contexto mundial do trabalho para o cenário da prática dos professores passo a refletir a partir das ideias de Antonio Nóvoa, do livro “*Professores: O futuro ainda demora muito tempo*” com 4 capítulos, publicado em 2009 na cidade de Lisboa em Portugal. Utilizarei para reflexão o capítulo 2: *Para uma formação de professores construída dentro da profissão* em razão das características que apresenta de um bom professor e as propostas de formação continuada.

Nesse capítulo o autor apresenta cinco *disposições*, termo que utiliza por considerar ser mais “[...] líquido e menos sólido, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção da identidade dos professores.” (NÓVOA, 2009, p. 29).

A pandemia evidenciou a dimensão pessoal do educador na medida em que as aulas passaram a ser ministradas na casa dos professores e suas habilidades didáticas com o uso da tecnologia necessitaram ser desenvolvidas, aprimoradas e até mesmo aprendidas por alguns. Outro aspecto da dimensão pessoal é que o professor também está em isolamento social lidando com as demandas do interior da sua casa enquanto planeja, medeia e avalia as aulas e o ensino.

Para o autor um bom professor deve ter cinco disposições:

O conhecimento. Aligeiro as palavras do filósofo francês Alain: Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina (1986, p. 55). Alain tinha razão. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Como escreveu Gaston Bachelard, em 1934, «é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar» (cf. Gil, 1993). E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.

A cultura profissional. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a

profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

O tacto pedagógico. Quantos livros se gastaram para tentar apreender este conceito tão difícil de definir? Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

O trabalho em equipa. Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

O compromisso social. Podemos chamar-lhe diferentes nomes, mas todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 30).

É importante trazer nesse momento a diferença entre a utilização do termo competências, pelo Fórum Económico Mundial e disposição pelo Nóvoa. No contexto do mundo do trabalho o termo competência é muito utilizado para definir o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o profissional deve possuir para exercer determinado labor. Esse termo também está presente na escola como um conjunto de conhecimentos que o aluno deve se apropriar e acionar na resolução de exercícios.

Entretanto para Nóvoa o termo competência está relacionado com empregabilidade, a questões comportamentais, o que de fato é no Fórum Econômico Mundial. Para Nóvoa o termo disposição considera o indivíduo, a pessoa, a dimensão pessoal e profissional, enquanto competência é apenas profissional.

### **Formação continuada dos professores em pandemia**

Como as cinco disposições de Nóvoa e as dez competências do Fórum Econômico Mundial podem auxiliar na reflexão e planejamento da formação continuada dos professores? Quais contribuições ambas podem oferecer para as ações de formação continuada dos professores no período de isolamento?

É sobre essas questões que me coloco a refletir, analisar e apontar possibilidades de formação continuada dos professores sem o compromisso de abortar todas ou especificar, visto que considero que estejam interligadas, fluídas nas análises. As tecnologias disponíveis aparecem como fio condutor das ações propostas para o desenvolvimento das necessidades dos professores nesse contexto.

No seu percurso normal, professores e alunos seguiriam seu ritmo e os conteúdos propostos em uma sequência planejada para que fosse ensinado e aprendido no presencial. Com a pandemia os professores precisaram primeiro identificar a(s) forma(s) de comunicação, recursos tecnológicos para ministrar as aulas aos alunos.

Após identificarem o recurso tecnológico os professores tiveram que analisar os conteúdos que seriam possíveis serem mediados de forma remota e para isso foi necessário pleno conhecimento sobre aquilo que se ensina e munidos dessa sabedoria poderia reorganizar o currículo de forma que favorecesse o ensino e a aprendizagem remota. Esse processo se deu por meio de planejamentos coletivos remotos, uma vez que os professores estavam isolados.

Com os conhecimentos selecionados e organizados os professores passaram para a dimensão coletiva e colaborativa em uma grande

comunidade de trocas onde aqueles que sabiam alguma tecnologia podiam ensinar os menos tecnológicos por meio de oficinas organizadas por eles próprios, estabelecendo um trabalho em equipe fortalecido em razão das necessidades de cada professor e por todos estarem vivendo situações em comum podiam entender a necessidade do outro. Uma formação continuada eficiente nasce no interior da escola e é efetiva quando o professor fala, interage e participa, ensina e aprende.

Nesse contexto a riqueza de conhecimentos coletivos construídos a partir de uma necessidade, ou problema, propiciou que os professores pudessem olhar para a situação pensar em possíveis soluções, fazer perguntas que mobilizassem encontrar saídas e essa relação culminou na construção de muito aprendizado e fortalecimento do trabalho em equipe a partir das necessidades do professor, nascidas no interior da prática educacional.

O tato pedagógico, a capacidade de comunicação verbal e não verbal do professor que auxilia um aluno a chegar ao conhecimento, o olho no olho, o toque, o jeito, migraram para o formato digital. O professor passou a frequentar as casas dos alunos e os alunos a frequentarem as casas dos professores virtualmente. A comunicação dos professores, alunos e o vínculo passaram para o tecnológico em diálogos por “chats”, áudios, vídeos, dentre outros. O “jeito” do professor que os alunos gostam e que fortalecem uma relação e favorece a aprendizagem passou por adaptações e aquele professor menos relacional necessitou de um tato pedagógico mais apurado para conquistar a turma no remoto, que puderam aprender com os colegas mais experientes.

A inclusão digital foi e é o maior desafio nesse contexto, pois nem todos os alunos e até mesmo professores possuem os recursos adequados para acompanhar as aulas como deveriam, a diversidade cultural e tecnológica foi evidenciada no âmbito educacional da pandemia e muitos professores munidos de seus valores, princípios, compromisso social e educacional buscaram inúmeras maneiras de acessar seus alunos personalizando o ensino.

Para Nóvoa “[...] Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Essa afirmação vale para os adultos que decidem retornar a escola em busca de uma formação que em razão de inúmeros motivos os levou a interromper os estudos e sonham mudar de vida, terem uma profissão digna e encontram na escola, no incentivo do professor a motivação para nela permanecer apesar dos desafios.

Diante de uma diversidade de necessidades dos alunos os professores buscam soluções para problemas complexos, como por exemplo promover a aprendizagem de alunos que tem dificuldade e não tem recurso tecnológico para participar das aulas. Para isso a criatividade empática, ou seja, a capacidade de propor soluções para as necessidades e/ou problemas do outro, no caso do aluno se fez necessário.

Porém, a habilidade criativa é construída por meio de estímulos como livros, filmes, músicas, cursos, trocas entre pessoas, momentos de criação, dentre outros e é isso que faz um professor ser criativo. Evidenciando a necessidade de uma formação continuada rica em diversos estímulos que ampliem a visão do professor e que ele possa criar, propor e seja desafiado a inovar a partir das suas necessidades.

A criatividade faz com que o professor tenha a capacidade em situações adversas pensar em soluções inovadoras, é nesse contexto que talentos são identificados, professores que na rotina passariam despercebidos surpreendem, pois encontram nesse contexto possibilidades e propõem alternativas ainda não pensadas. É importante estarmos atentos aos talentos que brotam em terrenos áridos, para isso o espaço deve estar aberto e a confiança ser a base das relações.

O pensamento crítico é outro elemento essencial para a formação continuada, em especial nesse cenário, pois é na participação, na fala que as demandas podem ser questionadas, analisadas, vivenciadas, pesquisadas e reformuladas. Ter pensamento crítico é a soma de conhecimento técnico com conhecimento prático. Nos encontros pedagógicos os problemas, as necessidades, as propostas são apresentadas e é nesse momento

que o professor tem a fala e precisa ter, pois muito daquilo que o professor ensina, tem muito do que ele é, portanto formar alunos críticos depende também da postura do professor.

A inteligência emocional foi testada na sociedade nesse período de isolamento social e em especial dos professores e alunos. Muito tem se falado nas duas últimas décadas e pouco se tem efetivado como prática nas escolas. Nesse momento em que as mudanças foram e estão sendo constantes os professores precisam aprender a identificar as suas emoções, e nomeá-las, respeitar e tomar a melhor decisão do que fazer com o que estão sentindo.

Estamos vivendo um turbilhão de emoções e geri-las é o melhor remédio para que não adoecemos, portanto, falar sobre o que estamos sentindo, o que estamos vivendo deve ocupar um espaço privilegiado nas reuniões de formação e a escuta empática deve prevalecer.

Escuta empática é ouvir o outro, identificar os sentimentos presentes na fala e localizar em nós situações que tenhamos vivido igual ou parecido para que possamos compreender e ajudar. A inteligência emocional social aparece nesses momentos, quando podemos tirar o melhor daquele grupo, das pessoas que estamos convivendo, sejam alunos ou professores.

Todas essas questões se efetivam na prática da formação continuada, que pode ocorrer como sugere Nóvoa:

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são «práticos», mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso.

Em segundo lugar, a importância de um conhecimento que vai para além da «teoria» e da «prática» e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel

de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. Como escreve Lee Shulman (1986) num texto seminal, para ser professor não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as suas dimensões. Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor. Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de transposição didáctica, trabalhado por Yves Chevallard (1985), para explicar a acção docente. Posteriormente, Philippe Perrenoud (1998) avançou o conceito de transposição pragmática para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em transformação deliberativa, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

Em quarto lugar, a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação. (NÓVOA, 2009, p. 33).

O contexto da pandemia alterou todo o planeamento educacional em todas as esferas e o momento é propício para que o foco da formação continuada dos professores seja a prática, discutindo e analisando situações reais a partir de conhecimentos teóricos construídos no passado e caso falte conhecimento teórico para que a prática seja compreendida e efetivada novos estudos podem ser propostos desde que sejam pertinentes ao grupo e mobilize a participação dos professores e não sejam meros receptores e sim mais ativos na formação.

## Considerações finais

Ao utilizar um texto de 2009 e outro de 2016 para as reflexões me fez concluir que não há nada de novo, em especial na educação. Tudo estava aí e talvez as condições que vivíamos não nos favorecia mudar. Possivelmente nunca aprendemos tanto em tão pouco tempo na educação. Os ricos discursos educacionais estão prontos para se transformarem em práticas.

A emergência da escola na pandemia trouxe a luz questões e propostas discutidas há muito tempo em especial a formação continuada dos professores, que muitas vezes tratava-se de algo elaborado por alguém que acreditava serem as reais necessidades dos professores, sendo que uma formação continuada só é efetiva quando é de dentro pra fora, quando os professores são ouvidos.

Nóvoa afirma “[...] No essencial advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa comunicação complexa de atributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos”. (NÓVOA, 2009, p. 44).

Talvez agora tenhamos as condições e a coragem que precisávamos para se fazer o que tem que ser feito e não fizemos, mas estava aí em nossos discursos como se as palavras tivessem vida própria. A formação dos professores é central para que se concretizem as mudanças que necessitam.

Desta forma fica evidente que a formação continuada não pode ser igual para todos, cada um tem sua necessidade e é preciso compreender essas necessidades, somos diversos e dessa forma a formação passa a ser mais efetiva e personalizada e conseqüentemente o professor fará o mesmo com seus alunos.

O contexto possibilitou a construção de trilhas para a formação dos professores e para os alunos, pois está sendo respeitada a necessidade de cada um e alunos e professores estão sendo mais ouvidos ou deveriam. A formação não pode estar afastada da rotina dos professores, de suas demandas.

O recurso tecnológico pode e deve ser utilizado nas escolas, instrumento central nas mãos dos professores e alunos, que estamos aprendendo agora, sendo que estavam ~~à~~ a nossa disposição. O fato é que os professores em equipe, em total trabalho coletivo e colaborativo salvaram a escola e estão mostrando o quanto são importantes e necessários. A formação continuada é construída no processo quando surge uma necessidade e é sobre ela que todos se voltam e buscam soluções.

## Referências

FÓRUM, Economic World. *The future of jobs: employments, skills and workforce strategy for the fourth industrial Revolution*. Fórum Economic World, 2016.

NÓVOA, António. *Professores Imagem do Futuro Presente*. Lisboa, Portugal. Relgráfica Artes gráficas Lda., Benedita, 2009.

## Bibliografia

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional. A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, Tradução revista em 2001 do original 1995.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Pedagogia: Reprodução ou transformação*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1982.

LOMBARDI, Bia. *Criando com Empatia: Um Guia para incentivar a criatividade, conectar pessoas e transformar o mundo!* São Paulo, Editora Senac, 2020.

MORAIS, Francisco. *Empresas-escola: Educação para o Trabalho versus educação pelo Trabalho*. São Paulo, Editora Senac, 2010.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2013.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *A Escola da Ponte sob Múltiplos Olhares*.  
Porto Alegre, Editora Penso, 2013.

## **Educação infantil e quarentena: desafios da gestão escolar em tempos de pandemia**

*Izadora Maleski Serrano Alves*

A cada início de ano letivo numa escola, muitos planos nascem! Fazer mudanças, propor novas formas de trabalho, sofisticar o fazer docente, refinar o embasamento teórico entre outros. Para 2020 não foi diferente: seria o último ano de vigor do *Projeto Político Pedagógico* (PPP) redigido em 2017 e as ideias para a proposta pedagógica fervilhavam nos debates entre docentes e equipe gestora de uma escola municipal de Educação Infantil (Emei) do interior de São Paulo.

Contudo, algo inesperado aconteceu, o “coronavírus” e a “covid-19” nos impuseram a condição de para as atividades escolares. A semana que iniciou a segunda quinzena do mês de março foi marcada por dias de profunda angústia, desde a recepção das crianças até o horário delas irem embora. Não sabíamos o que fazer, quais procedimentos tomar, quais cuidados poderiam minimizar o risco de contágio numa escola onde, em uma sala, dormem quase 100 crianças.

Diante deste cenário, o plano de aprofundamento nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC), a ampliação do trabalho com a Pedagogia de Célestin Baptistin Freinet (1896-1966) e a introdução dos conceitos da Periodização do Desenvolvimento Infantil de Daniil Elkonin (1804-1984), estudados e debatidos no planejamento anual, ocorrido na última semana de fevereiro, deram lugar à necessidade de esvaziar a escola, deixando as crianças em casa e, conseqüentemente, afastando os sujeitos fundamentais do trabalho desenvolvido na escola: crianças e professores.

O cotidiano eufórico com mais de 250 crianças com idades de 1 a 5 anos, todas em período integral<sup>1</sup>, foi substituído por um espaço vazio, sem cor, sem cheiro, silencioso e empoeirado, expressão da solidão retratada numa escola vazia. Os poucos cartazes fixados nas paredes da escola que sobreviveram nesse período, encontram-se desbotados e compõe um cenário completamente anacrônico, ou seja, o contexto ao qual eles foram produzidos, apesar de não tão distante, é diametralmente oposto.

Isso incomoda muito, pois esse espaço sempre foi um espaço vivo e alegre, apesar de a escola estar localizada na periferia da cidade, com todos os problemas decorrentes da população em situação de vulnerabilidade social. Os problemas são deixados do lado de fora e, dentro da escola, nossos pequenos são imersos no mundo do faz de conta: rodas de conversa, contações de histórias, dramatizações, cabanas, circuito de motocas, oficinas de pintura, trabalho com obras de arte, correria, meleca, cores, formas e aromas diversos.

Todavia, atualmente, nesse primeiro semestre de 2020, um silêncio impiedoso toma conta desse lugar. Estranho, pois nessa escola toda manifestação pedagógica é permitida: não há espaço para normas arbitrárias quanto ao uso dos espaços nem quanto às propostas de trabalho das professoras e professores, tanto que aqueles acostumados com o formato mais tradicional de escola, com crianças sentadas dentro de salas - ouvindo o professor “dar aulas”, têm dificuldade de imaginar como o currículo aqui se desenrola.

De repente, nada disso faz mais sentido! Fomos todos para casa e esse afastamento impõe uma nova forma de gestão do trabalho pedagógico e é sobre esse aspecto que se pretende debater na reflexão exposta neste texto: como se configura a gestão escolar do trabalho pedagógico quando os sujeitos que compõem a escola não estão presentes?

A partir dessa problemática e por meio de um relato de experiência ocorrida em uma escola do interior de São Paulo, o presente estudo tem por objetivo tecer reflexões acerca dos desafios da gestão de uma escola de

---

<sup>1</sup> Exceto uma turma, em que 18 bebês permanecem apenas no período matutino.

Educação Infantil<sup>2</sup>, em uma conjuntura de pandemia, em que a preservação da vida se sobrepõe à necessidade do encontro e com isso, crianças e docentes, permanecem em suas residências. Assim, a atuação da gestão da escola apresenta contornos diferentes dos usuais e esses serão explicitados ao longo deste texto.

### **Projeto Político-Pedagógico: o instrumento balizador da gestão da escola**

Desde o ano de 2014, quando houve mudança na equipe gestora, a Emei selecionada para estudo, inicia um importante processo de amadurecimento, não apenas no trabalho pedagógico, mas também na “qualidade” das relações vividas aqui. Essas mudanças passam, essencialmente, pelo PPP, não apenas no documento em si, mas na sua origem diante do debate e do envolvimento de todos os segmentos da escola.

Este fato é tão verdadeiro que falar sobre ele, ainda que brevemente, é indispensável para que se possa compreender a forma como o vírus (e os desdobramentos dele) nos atinge. Explanar sobre as características da nossa prática, da proposta pedagógica e do referencial teórico se faz fundamental para contextualizar a escola que, mediante o engajamento de todos -professores, demais servidores e equipe gestora- tem conseguido imprimir no seu cotidiano uma forma diferenciada de desenvolver seu fazer.

Talvez esse seja o principal desafio do papel do diretor de uma escola, ou seja, por meio da gestão do trabalho pedagógico:

[...] assegurar a unidade e a implementação de todo o programa institucional. Ademais, o diretor deve ser um líder do corpo docente, a ponto de estabelecer a tônica do processo educacional global, de transmitir entusiasmo e interesse pelo progresso do ensino e estimular o trabalho de equipes. Nesse sentido, [...]

---

<sup>2</sup>A proposta pedagógica dessa escola, está baseada nas interações - que nós preferimos denominar de relações- como condição para se efetivar,

o diretor [...] [deve] atuar junto aos vários especialistas, criando situações favoráveis ao trabalho de equipes, unindo esforços para desenvolver novos projetos e mantendo atualizados os professores, além de saber localizar os pontos fracos do sistema e de propor soluções convenientes (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 981).

Nessa tônica, o trabalho à frente a Emei em questão, vem sendo construído, no sentido de reestruturar os instrumentos do cotidiano do trabalho, dentre eles o planejamento e aspectos referentes à formação continuada. Houve o aprofundamento da proposta metodológica que passaria a ser adotada pela Secretaria da Educação do município em que a escola está inserida, ou seja, a THC.

Certos dos caminhos metodológicos definidos pelo grupo, essa foi a aposta teórica do PPP redigido em 2017. Nesse documento, há a defesa das concepções próprias da infância e é registrado que como:

[...] etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é considerada momento em que são promovidas, por meio do trabalho dos professores, apropriações fundamentais ao ser humano. Surge aí uma nova visão de criança, de infância e de educação infantil, a partir do entendimento que a criança não é um ser incompleto, incapaz, mas um sujeito complexo e suficientemente apto a se apropriar dos elementos materiais e não materiais da cultura humana por meio de parceiros mais experientes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Emei<sup>3</sup>, 2017, p. 19).

Para além do aspecto pedagógico, a aposta nesta teoria, na perspectiva da gestão da escola, impõe ao diretor a necessidade de reflexão acerca de sua responsabilidade no processo de humanização e autonomia vividos na escola, seja do ponto de vista das relações, do trabalho com as crianças e nas demais elementos da gestão administrativa da unidade. Sendo assim, numa situação pandêmica em que há o afastamento social, o impacto na

---

<sup>3</sup> Por questões éticas, não será explicitada a nomenclatura da escola.

atuação do diretor é bastante acentuado, visto que se perde, o encontro, fator tão necessário para que se mantenham vivas as expectativas do desenvolvimento do trabalho.

Da forma como o PPP da escola estudada se apresenta, diversas são as nuances de atuação na escola que passam a ser reconsideradas e precisam ser analisadas com ênfase na gestão, pois essa é a responsável por permitir que os avanços metodológicos da escola aconteçam. Sendo assim, a proposta contida no PPP em questão, busca trilhar um caminho de refinamento teórico com ênfase direta nos pressupostos da teoria e estes têm modificado a formação continuada dos professores e professoras da escola.

Para exemplificar, no ano de 2018 foram trazidos para o debate dos docentes os elementos da Pedagogia Freinet, estudioso do desenvolvimento da infância e reacionário ao modelo tradicional de escolarização. O trabalho consciente e refletido na implantação da nova proposta teórica deu espaço para a percepção de que as técnicas freinetianas poderiam ser ferramentas para operacionalizar os pressupostos da THC.

O trabalho autônomo da criança é a premissa de Freinet, pois sua proposta pedagógica “[...] não se fixa em regras ortodoxas e rígidas, mas está calcada em princípios básicos que norteiam o ensinar e o aprender, e as relações que a criança estabelece com o conhecimento”. (BARROS; SILVA; MAGALHÃES, 2007, p. 04). Assim, a vida torna-se espaço para o aprendizado e para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança e há a valorização da experimentação, criação e documentação, sendo que sobre isso, Freinet (1988, p. 354-355, apud BARROS; SILVA; MAGALHÃES, 2007, p. 04), registrou:

A **experimentação** [...] pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A **criação**, [...] partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, contemplando-as, apoiando-as e reforçando-as, a **documentação** - a busca da informação desejada e diferentes fontes - que é

como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações.

A aposta em fazer da nossa escola uma unidade que, institucionalmente, adota esta forma de conceber suas práticas pedagógicas foi algo desafiador.

Para 2019, após a experiência com o trabalho com as técnicas freinetianas, foi compreendido pelo grupo de docentes e equipe gestora que, apesar da forma satisfatória como o trabalho se apresentou, precisávamos ir além. Assim, fizemos um estudo acerca do código pedagógico do autor.

Trata-se de trinta e duas invariantes pedagógicas, ou seja, aspectos inegociáveis de sua proposta metodológica que foram levados à reflexão não só dos professores, mas de todos os adultos que compõem o ambiente escolar. Os professores, no momento de realizarem seu planejamento, além de contemplar as técnicas e os pressupostos teóricos da pedagogia freinetianas, precisavam também considerar as invariantes.

Considerando que a “[...] escola tem um importante papel, que é o de oferecer o acesso, como também o de fazer com que as crianças se apropriem dos conhecimentos, de forma que os transformem e, conseqüentemente, modifiquem sua própria realidade” (Barros; Silv., Magalhães, 2007, p. 08).

Esta ampliação do espectro metodológico na atuação dos docentes gera fortalecimento na defesa dos conceitos e, conforme o trabalho acontece, novas demandas surgem e esta era a proposta para este ano de 2020: precisávamos nos preocupar com a fase da vida das crianças e das atividades que são próprias de cada faixa etária.

Foi então, que trouxemos para a nossa reflexão, os elementos da Periodização do Desenvolvimento Infantil, na análise do psicólogo russo Daniil B. Elkonin (1904-1984), considerando que

[...] que se deve investigar o novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade da criança, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam a consciência da criança e sua

relação com o meio. Em cada etapa do desenvolvimento infantil, para o autor, encontra-se sempre uma nova formação central, que constitui uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança (PASQUALINI, 2009, p. 35).

O planejamento de fevereiro foi dedicado à compreensão de como os períodos do desenvolvimento infantil deveria ser considerado no planejamento docente. Neste entendimento, procuramos refletir sobre as atividades-guia, aquelas que são próprias de cada faixa etária das crianças que atendemos na escola, pois, segundo, Elkonin (1987), é preciso considerar “[...] a importância de um enfoque histórico do processo de desenvolvimento, revelando que certos estágios do desenvolvimento infantil se delineiam no curso da história da humanidade, com a alteração do lugar ocupado pela criança nas sociedades” (PASQUALINI, 2009, p. 33).

Para que seja possível compreender a incidência da pandemia em questão no nosso cotidiano, será apresentada a conceituação de forma sucinta. Desse modo, estávamos estudando que, no primeiro ano de vida a atividade principal é a comunicação afetiva, ou seja, “nessa fase a Comunicação Emocional Direta é a atividade principal e estreita os laços de intimidade e afeto entre a criança e os adultos”. (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

A primeira infância (2 e 3 anos) é marcada pelo tateamento experimental dos objetos, ou seja, conceituado de atividade objetal manipulatória. No processo de apropriação dos objetos culturais, a criança passa por diferentes momentos: o uso indiscriminado, a reprodução das ações e operações – aprendidas com o adulto por meio da imitação e ensino – e o uso livre (mais perto dos três anos) quando a criança generaliza as ações que se apropriou, substituindo um objeto por outro (PASQUALINI, 2014).

Na idade pré-escolar (4 e 5 anos), à medida que a criança amplia seu olhar ao entorno pelo tateio experimental, a imitação dos adultos em suas relações sociais e o faz de conta passam a constituírem como atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança. Nessa etapa, “[...] o

interesse da criança recai no significado social das ações com os objetos, como são utilizados pelos adultos no interior das relações sociais - fazer o que o adulto faz é o que caracteriza a atividade-guia deste período [...]” (MARTINS; ABRANTES e FACCI, 2016, p.131).

Foi exatamente, neste momento de reflexão ocorrida no espaço escolar da instituição estudada, que a pandemia da Covid-19 nos atropela e nos impõe o isolamento social como condição. E agora? Como pensar o trabalho pedagógico afastando crianças e professores do espaço escolar?

O estudo e a iniciativa de acrescentar os aspectos da periodização do desenvolvimento infantil ocorreu na semana do carnaval, a última do mês de fevereiro de 2020. A latência desse novo conceito que faria parte do nosso cotidiano não permitia outra forma de trabalhar que não fosse dentro da escola.

A partir do estudo realizado, os professores teriam o mês de março para redigirem seus projetos de turma, considerando os elementos teóricos expostos: pressupostos da THC, Pedagogia Freinet, Invariantes Pedagógicas e a periodização. Este exercício dialético - entre a proposta de vivência baseadas nas concepções teóricas - depende, fundamentalmente, da presença do professor e das crianças dentro de um espaço que nos é muito caro: a escola.

O vírus afastou os principais personagens do processo de ensino e aprendizagem e, como se isso não fosse suficientemente cruel, obriga os docentes a trabalharem na perspectiva oposta ao nosso PPP para justificar seus provimentos mensais, pois no mês de abril, todos os direitos funcionais de recesso escolar haviam sido usufruídos pelos professores.

Como gerir esta situação? Nós que temos a escola como solo “sagrado” e o trabalho do professor como condição para o processo de humanização e desenvolvimento das crianças, como conceber qualquer forma de trabalho pedagógico que não seja baseada no encontro, nas relações, na comunicação afetiva e na presença? Ao mesmo tempo, levanta-se outra questão: é possível, simplesmente, não fazer nada?

As respostas são deveras complexas e demandam do grupo docente e da equipe gestora grande esforço em promover o trabalho a partir da proposta das atividades remotas para as crianças.

Coloca-se então mais um desafio para a gestão da escola em questão, visto que tudo que vem sendo construído ao longo do período narrado neste texto, impõe a todo o grupo, inclusive à equipe gestora, uma nova forma de conduzir o trabalho pedagógico.

### **O trabalho pedagógico na conjuntura do isolamento social: os percalços da gestão**

Dirigir uma escola é, em situações normais, um trabalho que exige habilidade, se é que esse seja o conceito mais adequado para qualificar o diretor. Cabe a ele:

[...] influenciar os vários níveis da organização escolar, ser influente na tomada de decisões e, ante os órgãos superiores da administração do ensino, justificar suas proposições, deles trazer informações, decisões necessárias à vida escolar, interpretá-las dentro de seu contexto e tentar aplicá-las em consonância com os seus colaboradores (ABDIAN; OLIVEIRA; JESUS, 2013, p. 981)

Para que isso seja possível, o gestor precisa estar convicto do seu papel frente ao seu grupo de servidores, de modo que seu trabalho seja pautado em relações horizontais e, em consonância com os seus colaboradores.

O diretor também coordena o trabalho de outros segmentos de funcionários e estes também, em razão da pandemia, vem sofrendo com as questões trabalhistas. Junto com a atuação frente aos docentes, o papel da gestão, baseada na proposta democrática, progressista e flexível quanto às determinações funcionais, esvazia-se diante do cenário apresentado. Ao longo dos últimos anos, a busca pela forma democrática de gestão vem sendo uma constante.

Completamente diferente da visão empresarial e tecnicista, concebemos a gestão como mediação para o alcance dos objetivos desta função social da escola que valoriza a construção coletiva de fins, o que, de certa forma, consubstancia-se na política e na filosofia da ação que ela deve servir (ABDIAN; HERNANDES, 2012, p. 147).

Nessa perspectiva e retornando o olhar da gestão para o trabalho pedagógico, conforme os dias passavam, durante o mês de abril, a temática da Educação a Distância (EAD), aulas de forma remota, transmissões ao vivo, gravação de vídeos para serem transmitidos pela *internet*, entre outras formas de aproximação da escola com a família, começaram a habitar nossas preocupações. Considerando que essas formas seriam impossíveis de serem desenvolvidas pelo grupo de professores da escola estudada, devido história construída ao longo do nosso processo de amadurecimento na relação da gestão com os professores.

Negar essa alternativa foi a primeira opção do corpo docente desta escola, pois o trabalho realizado, mediante a fundamentação teórica que nos respalda, depende das relações, da mediação, do afeto, do contato, enfim, da presença das crianças com seus professores dentro da escola.

Assim, foi lançada através da Plataforma *Google For Education*, acesso aos “conteúdos pedagógicos”, a proposta é uma plataforma digital com atividades escritas, para serem realizadas distantes da escola de Educação Infantil. Se não fosse pelo meio virtual, as famílias das crianças poderiam retirar o material impresso para realização das atividades em casa.

Como pensar nesse formato de educação numa escola que defende todos as concepções teóricas mencionadas? E a comunicação afetiva como elemento do currículo e, portanto, uma linguagem pedagógica? E a manipulação dos objetos? E a organização dos espaços? Como um professor pode planejar uma vivência que ele não vai mediar? Como isso pode ser avaliado?

Além compreender a utilização da ferramenta da “Google Sala de Aula”, muitas demandas precisariam ser consideradas: tempo das famílias

para a realização das propostas com as crianças, o planejamento e a organização do material pelos docentes, a preparação dos professores para utilizar a ferramenta e mesmo aspectos referentes à sua formação profissional (exigência de uma nova forma de trabalhar), a desigualdade social das crianças que poderiam ter limitações com a disponibilidade de ferramentas (computadores, *tablets* ou celulares) e mesmo a conexão com a *internet*.

Assim que se soube da implantação da plataforma digital de atividades, a direção da escola selecionada para estudo, fez contato com as famílias para saber quantas teriam condições de realizá-las por meio da *internet*, das 258 crianças matriculadas na escola<sup>4</sup> em questão, 243 estão cadastradas numa lista de contatos de uma rede social. Destas, após consulta realizada, apenas 28 responderam que têm acesso à *internet* pelo computador, *tablet* ou celular.

Desse modo, em um cálculo aproximado, apenas 11,5% das crianças da escola selecionada para estudo, terão acesso às atividades disponibilizadas *online* na plataforma digital.

Assim, os efeitos dessa pandemia, para além da saúde coletiva, são maiores do que se pode imaginar. As atividades impressas são retiradas da plataforma digital e contêm orientações de execução que dependem do entendimento e da interpretação de quem fará essa mediação.

Evidenciamos que na escola estudada, alguns familiares demonstram dificuldade na compreensão de informações simples de um bilhete enviado. Portanto, tendo em vista as condições sociais e culturais da maioria da comunidade da Emei estudada, a interação na plataforma digital, no nosso entendimento, pode ser muito pequena e, para além disso, há outro agravante: as famílias, que passam por dificuldades, podem ter sua atenção voltada para problemas financeiros.

A conjuntura da pandemia da Covid-19 escancara questões estruturais graves que a escola sabe que existe, mas que não têm condições de solucionar: fome, pobreza, carência cultural das famílias e vulnerabilidade

---

<sup>4</sup> Dados disponíveis na Secretaria de Educação Digital (SED) do Estado de São Paulo. Acesso em 4 maio 2020.

a qual as crianças estão expostas quando não podem ser protegidas pelos muros da instituição. Esse é um ponto dissonante no trabalho da gestão, no sentido da fragilidade de sua atuação, apesar de tanto esforço epistemológico na condução do trabalho, assim:

Sujeitos a tantos seres imprevisíveis e todo-poderosos, o ser humano e toda a vida não-humana de que depende não podem deixar de ser iminentemente frágeis. Se todos estes seres invisíveis continuarem ativos, a vida humana será em breve (se o não é já) uma espécie em extinção. Está sujeita a uma ordem escatológica e aproxima-se do fim. A intensa teologia que é tecida à volta dessa escatologia contempla vários níveis de invisibilidade e de imprevisibilidade (SANTOS, 2020, p. 10).

Diante do cenário, qualquer ideário para a Educação no futuro se perde na dura escassez do presente, pois esse tempo nos impõe uma nova forma de trabalhar, de fazer a educação acontecer ainda que numa contingência diametralmente oposta daquela que se tem costume de fazer. Nos é exigida a reinvenção, mas não nos foi dado tempo para pensar sobre ela. O vírus chegou e nos pegou, de maneira metafórica a explicar, “com a mudança em cima do caminhão” buscando novos rumos para o trabalho da instituição escolar estudada.

### **Para finalizar e refletir...**

Nesse contexto de pandemia, é preciso destacar o abismo social entre as crianças, os aspectos do trabalho pedagógico defendidos por uma unidade escolar que depende da escola enquanto lugar para acontecer, as lacunas de formação dos docentes, a dificuldade do trabalho com as ferramentas tecnológicas e a exaustão emocional que este período de pandemia nos expõe.

Não podemos retornar para a escola da mesma forma, desenvolvendo nosso trabalho da mesma maneira, apesar de termos clareza quanto a realização do nosso trabalho. Em relação à gestão, Paulo Freire (2013),

colabora para essa reflexão, uma vez que a gestão do trabalho pedagógico também é tarefa do diretor. Na ótica do autor, em louvor à reflexão da docência em todas as suas manifestações, diz:

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isso, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum como podem autenticar-se (FREIRE, 2013, p. 87).

Para tanto, precisamos refletir que a escola nos protege de aspecto que somos vulneráveis, ou seja, a nossa formação integral, que passa pelo aprofundamento teórico e atinge também a necessidade de nos reinventarmos enquanto professores e gestores, quando somos afastados de dentro da escola.

A Covid-19 nos convida a fazer a seguinte reflexão: se, por qualquer razão, fomos afastados da escola novamente, passaremos pelo mesmo sofrimento? Essa resposta será o mote do nosso trabalho a partir daqui, e estamos certos: esse assunto não pode encerrar com o fim da pandemia. Precisamos seguir tratando do assunto!

## Referências

- ABDIAN, Graziela Abdian. OLIVEIRA, Maria Elisa Nogueira, JESUS, Gláucia de. Função do Diretor na Escola Pública Paulista: mudanças e permanências. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013.
- ABDIAN, Graziela Zambão HERNANDES, Elianeth Dias Kentack. *Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. RBPAAE*, v. 28, n. 1, p. 144-162, jan/abr. 2012.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; SILVA, Greice Ferreira da; RAIZER, Cassiana Magalhães. *As implicações pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das*

*técnicas ao registro.* Disponível em: [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/14597.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14597.pdf). Acesso em: 5 maio 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.* São Paulo: Paz e Terra, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização do Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico.* Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva Histórico-Dialética da Periodização do Desenvolvimento Infantil. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O sujeito aprendiz da Educação Infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. *In: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. Educação e Humanização: as perspectivas da Teoria Histórico-Cultural.* Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 193-206.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus.* Coimbra: Edições Almedina, 2020.

## Inclusão na exclusão: variáveis antes e depois de uma pandemia

*Salete Regiane Monteiro Afonso*

*Kátia de Abreu Fonseca*

### Introdução

A pandemia da Covid-19 decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no início de março trouxe impactos significativos na vida das pessoas do mundo todo. De maneira repentina, fomos impelidos a viver algo extremamente desconhecido e fortemente convidados a reorganizar nossa forma de viver e se relacionar.

A Covid-19, causada por um vírus identificado como SARS-CoV-2, assusta pelo alto potencial de contaminação e um percentual expressivo de letalidade. Além disso, como aponta Werneck; Carvalho (2020, p. 1) há um desconhecimento sobre o vírus que dificulta a busca de melhores possibilidades de enfrentamento da pandemia:

O insuficiente conhecimento científico sobre o novo coronavírus, sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, geram incertezas sobre quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo.

Neste sentido, além de uma emergência sanitária, há muitas dúvidas, incertezas, medo e uma forte sensação de incontrolabilidade e imprevisibilidade. Sentimentos intensos como estes fazem com que “[...] estejamos

frequentemente em estado de alerta, preocupados, confusos, estressados e com sensação de falta de controle frente às incertezas do momento.” (BRASIL; FIOCRUZ, 2020). Medo e incerteza, sobretudo, em relação ao futuro... Como será o Pós-Pandemia?

Muito se tem falado sobre os impactos desta pandemia que são incalculáveis em todas as áreas da vida humana, quer seja na saúde, economia, educação, etc. As discussões versam sobre a crise gerada na saúde e o desafio de buscar, com base na ciência, formas de controle e prevenção da doença, bem como políticas públicas para o atendimento à população infectada. No campo da economia, a questão constantemente apontada é a preservação de empregos e empresas, visto que muitas pessoas perderam seus trabalhos e passaram a depender de políticas públicas desta área. Na educação, a situação não é diferente, escolas de quase todo o mundo fecharam as portas e a aprendizagem, pautada na interação, passou a ser remota.

Assim, a pandemia trouxe como consequência uma crise mundial: na saúde, dificuldades para manter um atendimento adequado e busca de estratégias para evitar o colapso do sistema; na economia, alta taxa de desemprego; na educação, dificuldades para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos. No entanto, há quem, sabidamente, defenda que a crise, na verdade, chegou de forma impactante e escancarou dificuldades e desigualdades arraigadas na nossa sociedade e no Brasil

[...] os desafios são ainda maiores, pois pouco se sabe sobre as características de transmissão da COVID-19 num contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração. (WERNECK; CARVALHO, 2020, p. 1).

As desigualdades e injustiças foram intensificadas ao extremo, trazendo como consequência um aumento significativo nas questões de vulnerabilidade social, econômica, psicológica, etc. Esta constatação, em nenhum momento, pretende minimizar os impactos da pandemia que são

visíveis a olho nu; mas sim, busca reafirmar que as desigualdades hoje vistas com tamanha intensidade já existiam nas relações estabelecidas nesta sociedade que ainda se organiza de forma excludente.

A exclusão sempre esteve presente; a sociedade sempre foi marcada pelas desigualdades sociais, ou melhor, a sociedade se sustenta e se organiza na desigualdade e, neste sentido alguns são privilegiados “às custas” de uma maioria que lhe é privado, muitas vezes, das necessidades básicas. Esta organização social onde “poucos tem muito” e “muitos tem pouco” (ou quase nada ou nada mesmo) é o alicerce e a mola motriz da sociedade capitalista. Não se tem a intenção aqui de aprofundar a discussão deste tema tão complexo, no entanto, ressalta-se que não é possível fazer qualquer análise de uma ação humana, sem levarmos esta questão da desigualdade como uma variável relevante. Não há como dizer que quem consegue acessar um bom ensino, por exemplo, o fez única e exclusivamente por méritos próprios, desconectados de toda uma história. Segundo Padilha (2009, p. 9), “[...] há uma propaganda enganosa de que as iniciativas individuais é que são responsáveis pelo progresso de cada um.”

A escola, assim como todos os espaços sociais, reproduz (quase que de forma automática) a exclusão e é compreendida como um recorte da sociedade que tem um papel, quando não refletido e questionado, de perpetuar o *status quo* vigente. Ou seja, se a escola não tiver uma proposta emancipadora<sup>1</sup>, pode (e, com certeza o fará) reproduzir as desigualdades e injustiças sociais.

Essas discussões foram incessantemente sinalizadas, principalmente nas últimas décadas pelas produções científicas e Legislação Educacional. Desde os anos 90, há um movimento intenso defendendo a Inclusão Escolar como um direito de todos! A ideia trazida pela Inclusão é que a diversidade deve ser valorizada na escola; as ações educacionais devem ser repensadas visando o desenvolvimento de todos os alunos, sem exceção; toda a comunidade escolar deve estar envolvida neste processo e ter

---

<sup>1</sup> Emancipação é compreendida aqui a partir das discussões de Paulo Freire que diz sobre a necessidade da emancipação das pessoas (que são oprimidas) para que possam se responsabilizar pela construção da sua própria história.

compromisso com seus educandos, incluindo, sobretudo, os que apresentam um quadro de deficiência ou dificuldades significativas para aprender e que ao longo da história passaram despercebidos; ou seja, ao longo da história foram excluídos do processo educacional.

Contudo, se partirmos do princípio de que a escola tem uma história pautada na exclusão, vivenciar, de fato, ações inclusivas neste espaço é um desafio cotidiano que vem sendo travado pelos educadores e toda a comunidade escolar.

Neste sentido, muitos avanços foram alcançados. Inicialmente pode-se observar o crescimento de matrículas dos alunos com deficiência no ensino comum; isto porque, historicamente, esses alunos eram segregados deste espaço comum de ensino. Atualmente, o maior desafio da escola é buscar estratégias para que todos tenham acesso ao aprendizado. Pletsch (2009, p. 52) traz a reflexão de que “[...] se antes a exclusão era gerada pela falta de acesso à escola e pelas múltiplas reprovações, agora ela se funda sobre o aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente, o que mostra a fragilidade da educação brasileira”.

Mesmo com os obstáculos e desafios para efetivar a Inclusão Escolar, entende-se que a Educação vem buscando meios para fazer valer este direito, porém ainda há uma distância considerável para alcançá-la. Sabe-se que este caminho não é, nem de longe, linear; é um caminho que sofre avanços e recuos e, acredita-se que este momento de pandemia pode ser um recuo longo, culminando em dificuldades para retomar a rotina da escola e, sobretudo, permanecer de forma assídua na defesa de que todos devem ter as mesmas oportunidades de ensino.

Consequência da pandemia, que ainda é impossível avaliar, são os impactos inconversíveis para a educação. Escolas foram fechadas (“da noite para o dia”) e não há, ao menos como era antes, previsão de retorno às aulas, considerando a escrita deste texto durante o 1º semestre de 2020. Num prazo recorde, as instituições de ensino tiveram que se reorganizarem e muitas passaram a utilizar uma das ferramentas importantes para o acesso à aprendizagem (as Tecnologias Educacionais) como um recurso possível neste contexto. Assim, todos os níveis de ensino (desde a

Educação Infantil até os cursos de nível superior) passaram a utilizar o ensino remoto.

Desde então, há quem avalie esta forma como possível dentro de um contexto que impossibilita a rotina diária e conhecida de uma escola, porém, muitos avaliam negativamente essa nova forma de organização do processo de ensino e aprendizagem. Sobre esta questão, ressalta-se que é inegável que os educadores, na sua maioria, estão buscando se adequarem para manterem a rotina do processo ensino e aprendizagem para seus alunos; é inegável também que estes alunos tiveram que, repentinamente, sair dos espaços escolares e têm, mesmo com todos os problemas impostos, direito ao acesso à educação.

No entanto, essa nova organização escolar, embora com objetivos legítimos, tem evidenciado mais uma vez (pois isto não é algo desconhecido e tampouco tem sua origem na pandemia) as diferenças sociais, econômicas e as diferenças na forma de aprender. Isto traz, sem dúvida, dificuldades importantes para incluir todos os alunos nesta proposta de aprendizagem.

Sabe-se que “[...] desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital.” (COUTO; COUTO; CRUZ, 2020, p. 210). Há alunos que sequer conseguem acesso à *internet*. Assim, como incluir com tanta diferença social? Há outros alunos que necessitam de apoios significativos e, para isto, o professor, na rotina escolar, faz uso de estratégias primordiais: a interação, o contato, o vínculo. Como unir todas estas necessidades em um esquema à distância? Como possibilitar o ensino remoto aos alunos com deficiência ou com dificuldades significativas para aprender?

Além disso, faz-se necessário sinalizar que a escola, responsável pela disseminação do conhecimento, por meio dos conteúdos historicamente construído, não é, e não pode se traduzir somente em transmissão de conteúdos<sup>2</sup> acadêmicos, pois, o currículo é entendido como “[...] uma construção social que, de forma direta ou indireta, nos deve envolver a

---

<sup>2</sup> “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2011, p. 13).

todos.” (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 8). Neste espaço, a aprendizagem se dá interagindo com seus pares, brincando, conversando, dividindo tarefas e afazeres, compartilhando os “novos” saberes constituídos pelas interações. Como a tecnologia pode substituir as interações saudáveis ali vividas?

Neste sentido, é importante questionar: como a escola se reorganizará Pós-Pandemia? Será que os educadores, famílias, enfim, a comunidade escolar conseguirá enfrentar as condições impostas Pós-Pandemia e erigir uma escola melhor? Mais inclusiva?

Enfim, estas e outras questões precisam ser discutidas, buscando possibilidades de enfrentamento, pois acredita-se que a escola, tal qual conhecemos, não voltará. Resta saber: como será? Manteremos a ilusão de uma escola inclusiva? Assumiremos que a escola não é para todos? Ou as vivências e experiências da comunidade escolar neste período farão enfim, a sociedade entender que a escola é promotora de desenvolvimento a todos seus participantes?

Contudo, concordamos com Omote (2011 p. 31) que afirmava, mesmo antes da pandemia, que:

Os conhecimentos necessários para a educação inclusiva estão postos. Um grande desafio que se nos apresenta é o da utilização criteriosa de todo o arsenal de recursos especiais desenvolvidos, visando a provisão de ensino de qualidade, para que se promova a educação inclusiva. Devemos estar especialmente atentos para que não se utilizem os recursos especiais para promover ou justificar a exclusão e legitimá-la institucionalmente, como se fez no passado recente.

O desafio está posto. Como (re)organizar o ambiente escolar de modo a utilizar, o que há anos estamos refletindo - uso de estratégias e recursos favorecedores da inclusão escolar - com resultados pontuais, porém não abrangentes a ponto de podermos afirmar que o sistema de ensino é ou será, Pós-Pandemia, definitivamente inclusivo?

Diante do exposto, na tentativa de colaborar com reflexões neste período de adversidade educacional, e de compor propostas de adequações estruturantes do sistema educacional, consideramos que faz-se necessário, compreender os constructos de profissionais da educação sobre a inclusão antes da pandemia e as expectativas Pós-Pandemia, além da possibilidade de avaliar as ações educacionais empreendidas por instituições escolares.

Para tentar se aproximar das concepções de profissionais da educação acerca da inclusão escolar, antes, durante e as perspectivas para Pós Pandemia e, fazer possíveis análises, realizamos uma pesquisa livre.

Organizamos um questionário *online*, pelo *google forms*, e disponibilizamos em diversas plataformas de mensagens digitais, solicitando, a divulgação, aos que tiveram acesso. O recurso para coleta de dados ficou disponível por sete dias, prazo relativamente curto, porém a urgência do momento nos moveu à analisar as respostas dos participantes neste período, além de considerarmos um prazo suficiente para a disseminação da pesquisa e coleta de dados.

O questionário foi composto por questões fechadas e apenas uma aberta, esta última com a possibilidade de comentários gerais com enfoque na inclusão escolar, antes, durante e depois da pandemia. As questões fechadas versaram sobre informações pessoais, com o intuito de traçar um breve perfil dos respondentes, seguido de questões específicas sobre aspectos das condições de deficiências, inclusão escolar antes, durante e Pós-Pandemia. Cabe ressaltar que na apresentação do questionário foi esclarecido aos participantes os objetivos da pesquisa e a primeira pergunta foi sobre o aceite em participar da pesquisa com o compromisso das pesquisadoras em garantir o sigilo das informações assim como a identificação dos respondentes.

Para fins de análise, os dados foram agrupados em quatro eixos: 1) perfil dos participantes; 2) percepção dos participantes acerca da inclusão escolar; 3) o impacto da reorganização escolar, durante a pandemia, no processo de inclusão escolar e 4) a reorganização escolar, no que se refere à inclusão escolar Pós-Pandemia.

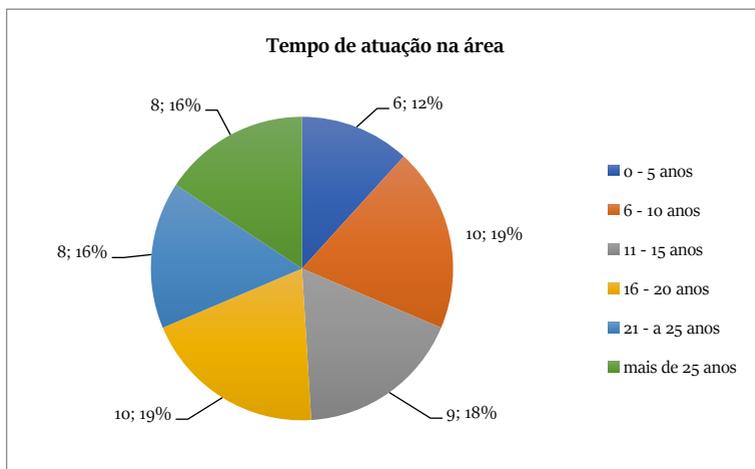
## Resultados

O formulário disponibilizado foi respondido por 51 profissionais da educação. É importante ressaltar que todos os participantes sinalizaram “Sim” para a primeira pergunta que abordava sobre o aceite voluntário em participar da pesquisa com o compromisso no sigilo das informações. Ressalta-se ainda que, a última questão foi aberta e não obrigatória, possibilitando aos participantes expressarem seus comentários sobre os temas abordados na pesquisa. Assim, 19 participantes deixaram registradas opiniões que serão explicitadas durante a apresentação dos eixos.

As primeiras perguntas abordaram questões referentes a caracterização dos profissionais participantes; assim, o Eixo 1 – Perfil dos participantes, foi possível verificar que a idade varia de 30 até 61 anos de idade e a maioria dos participantes (94%) é do gênero feminino.

Observa-se que, 92% das pessoas participantes, são oriundas de cidades do Estado de São Paulo, mais precisamente do Centro Oeste Paulista e 8% residem em outros Estados Brasileiros (Maranhão, Santa Catarina e Rio de Janeiro). Tal informação é relevante pois, mesmo apresentando um posicionamento via Ministério da Educação, o Brasil tem dimensões continentais, o que acarreta diferenças significativas nas políticas educacionais de cada município.

A questão seguinte abordava o tempo de atuação que foi, como demonstra o Gráfico 1 abaixo, bem distribuído dentre as opções previamente oferecidas:

**Gráfico 1** – Tempo de atuação na área da Educação

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

O tempo de atuação na área pode ser um indicador sobre a concepção de inclusão, pois quanto mais tempo de atuação, maior a possibilidade de ter experienciado situações escolares condizentes com paradigmas anteriores ao da inclusão, ou seja, oito participantes têm mais de 25 anos de atuação na educação e teve a oportunidade de vivenciar as primeiras ações favoráveis à inclusão escolar. Desta forma, concordamos com Camacho, et.al (2020, p. 8) que assevera,

Felizmente, cada dia mais constatamos uma inegável mudança de postura, de concepções e atitudes por parte de educadores, pesquisadores, de agentes sociais, formadores de opinião e do público, em geral. Estas mudanças se traduzem na incorporação das diferenças como atributos naturais da humanidade, no reconhecimento e na afirmação de direitos, na abertura para inovações no campo teórico-prático e na assimilação de valores, princípios e metas a serem alcançadas.

Todos os Educadores participantes, exceto um, trabalham diretamente com alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de

aprendizagem, quer seja como professor especialista ou regente de sala. Dos especialistas, a maioria atua em sala multifuncional (35,5%), seguido de sala especial em Escola Especializada (25,8%).

Estes dados convergem com os apresentados pelo documento *Notas estatísticas - censo da educação básica/2019*, que aponta que “[...] o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015.” (BRASIL, 2020, p. 9), entre matrículas em escolas de ensino comum e em escolas especializadas. Desta forma, assim como o número de alunos aumentam, necessariamente os de profissionais segue o mesmo fluxo.

Em relação a condição do aluno, nota-se que a maior parte dos educadores atua diretamente com Transtorno do Espectro Autista – TEA (87%), seguido da Deficiência Intelectual, Dificuldades Significativas de Aprendizagem, Deficiência Física, Auditiva e Visual.

No Eixo 2, os educadores avaliaram a inclusão antes da pandemia. A maioria deles (47,1%) avaliou como Razoável, seguido de Bom (31,4%), Muito Bom (13,7%) e Ruim (7,8%). Ao analisarmos os números, pode-se inferir que os participantes da pesquisa demonstraram, de maneira geral, uma avaliação mais positiva do que negativa da realidade da inclusão escolar, considerando os aspectos relacionados até início do ano de 2020. Isto porque, mesmo a maioria optando pelo “meio termo” (Razoável), se somarmos as porcentagens dos itens mais positivos (Muito Bom e Bom), temos um montante de 45,1%, ou seja, bem próximo dos que avaliaram como razoável.

Esta avaliação, muito provavelmente, representa a realidade da inclusão escolar após décadas de discussões e ações sobre este tema, ou seja, avanços foram conquistados (por isso o aspecto positivo sendo evidenciado) com desafios ainda muito presentes (a maioria optou por razoável que tem um significado de algo que é aceitável, de caráter mediano).

Alguns participantes da pesquisa descreveram sobre isso, a saber: “A inclusão sempre traz desafios [...]” (P1); “A inclusão escolar ocorria de forma, razoável [...]” (P4); “Antes estávamos caminhando, ganhando

espaços [...]” (P9); *“A inclusão escolar é um processo que caminha lentamente nas escolas brasileiras.”* (P18).

O Eixo 3 - O impacto da reorganização escolar, durante a pandemia, no processo de inclusão escolar, foi destinado aos questionamentos sobre a avaliação dos educadores acerca dos impactos que a pandemia trouxe no processo de inclusão escolar, bem como, a avaliação sobre as atividades que vem sendo ofertadas aos alunos com deficiência ou dificuldades significativas de aprendizagem.

Em relação aos impactos da pandemia na inclusão, a maioria dos participantes, avaliou de forma mais negativa (49% optaram por Ruim ou Muito Ruim), seguido de Razoável (29,4%) e Bom (21,6%). Em relação as atividades que vem sendo ofertadas para os alunos com deficiência ou dificuldades significativas de aprendizagem, a maior parte dos educadores participantes avaliaram como Razoável (45,1%), Boa e Muito Boa (35,3%) e Ruim (19,6%).

Os dados aqui apresentados, ainda que incipientes, dá-nos uma ideia da percepção dos educadores neste momento de pandemia. Se por um lado, avaliam mais negativamente este impacto na inclusão escolar (os itens Ruim e Muito Ruim totalizam 49%), por outro avaliam de forma mediana as atividades que vem sendo ofertadas (45,1% avaliam como razoável, seguido de 35,3 que avaliam como Boa e Muito Boa).

Acredita-se que a pandemia trouxe, não só para a inclusão, mas para todas as áreas da vida, sensações antes nunca vivenciadas e, neste sentido, o impacto foi muito grande em todos os aspectos; a escola, em especial, como um espaço que tem como base a proximidade e a interação, sentiu muito os efeitos da pandemia.

O participante P1, sobre esta questão, se posicionou descrevendo: *“A inclusão sempre traz desafios a pandemia trouxe mais um entre muito que já tivemos [...]”*; já P4 relatou que: *“A inclusão escolar ocorria de forma, razoável, neste momento percebo um pouco mais de preocupação na adaptação escolar”*; P7 afirmou que *“A inclusão já vinha enfrentado grandes dificuldades, com a pandemia vejo que se agravou [...]”*; e P9 *“Antes*

*estávamos caminhando, ganhando espaços, hoje com a pandemia tudo parou [...]”.*

Em relação as atividades, acredita-se que os professores avaliaram de acordo com suas vivências, pois ao que se parece, uma parte significativa dos profissionais tem se esforçado para oferecer a melhor atividade possível, nas condições objetivas oferecidas. Sobre este aspecto, P8 comenta que *“A inclusão escolar no ensino presencial já apresentava muitas contradições. As possibilidades pedagógicas que o contato direto com o estudante oferece não se efetivaram e, no ensino remoto isso não é diferente.”*. Em contrapartida, P3 defende que:

Este é um momento de reinventar e montar estratégias que possam atender as necessidades dos alunos. Nossa equipe iniciou com atividades impressas e de acordo com o andamento do retorno se fez necessário reajustar as aulas e se replanejar. Hoje, além das aulas impressas, disponibilizamos aula por meio da produção de vídeo (plataforma *loom*) e está sendo uma experiência muito valiosa e nos faz ficar mais próximo dos alunos. Tenho certeza de que neste período estamos montando riquíssimos materiais pedagógicos que poderão ser utilizados e revisados pós-pandemia.

O Eixo 4 refere-se às indagações frente a reorganização escolar no Pós Pandemia, mais especificamente em relação a retomada da inclusão no espaço da escola. Neste aspecto, os participantes se posicionaram de forma mediana, ou seja, optaram pelo Razoável, seguido de uma avaliação mais positiva (Boa). O item Ruim foi avaliado, por aproximadamente 20% dos participantes.

Estes dados evidenciam que, possivelmente os educadores esperam um enfretamento mais comedido, sem muitos excessos, porém é possível notar, ainda que de forma sutil, uma inclinação para os aspectos mais positivos do que negativos. Isto porque, os itens de respostas mais favoráveis apareceram na segunda colocação. Como descreve P1 *“[...] temos que ter muita paciência e passar tranquilidade para nossos alunos e assim conseguirmos passar este momento sem muitos prejuízos.”*. No entanto, há

quem avalie de forma menos positiva, porém ainda percebe possibilidades de retomar o processo de inclusão “[...] *já não tínhamos uma inclusão eficiente, após a pandemia teremos que reestruturar algo que não era estruturado.*” (P7).

## **Considerações Finais**

É evidente o impacto da pandemia na vida das pessoas do mundo todo. É notório que desconhecíamos esta condição e todas as consequências trazidas por ela. É inegável a necessidade que tivemos de nos reorganizar num prazo recorde, mas sobretudo, é sabido que não temos como prever exatamente o que virá!

Especificamente na área da educação, temos muitas dúvidas e algumas reflexões sobre este momento. Assim, sabe-se que antes da pandemia, a Inclusão Escolar era uma realidade que ainda demandava muitos desafios. Sabe-se também que, embora todos os alunos tenham sofrido com o impacto da pandemia na educação, é notório que a população escolar, historicamente, mais vulnerável sofreu com mais intensidade. Isto porque, mesmo com boas intenções, esta forma acaba agravando as desigualdades sociais e de aprendizado.

Em relação ao Pós-Pandemia, haverá, muito possivelmente, condições para que a escola avance e melhore nos aspectos que estão fragilizados e que dificultam a oferta do aprendizado para todos. Isto porque, acredita-se que tempos de crise são potencialmente promissores de mudanças. Contudo, isso não acontece naturalmente, há que se retomar as ideias e ações em prol da inclusão já experimentadas; há que se retomar a defesa da escola para todos! A única coisa que não se deve fazer é utilizar a pandemia para, mais uma vez, justificar ações de segregação e exclusão.

## **Referências**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas*. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde; FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19 – Recomendações Gerais*. Brasília, 2020.

CAMACHO, Alessandra Conceição Leite Funchal; FULY, Patrícia dos Santos Claro; SANTOS, Mauro Leonardo Salvador Caldeira; MENEZES, Harlon França. *Students in social vulnerability in distance education disciplines in times of COVID-19*. Research, Society and Development, 9(7):1-12, 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. *#FIQUEEMCASA: educação na pandemia da COVID-19*. Revista: Interfaces Científicas. Aracaju, v.8, n.3, p. 200 – 217. 2020

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. *Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular*. Revista: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 6 jun 2020

PADILHA, Anna Maria Lunardi “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. (orgs). *Re’ discutindo a inclusão*. Londrina: ABPEE, 2009. Série Estudos Disciplinares de Educação Especial, n. 4. p. 5-20.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luís Fernando. *A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-261, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/ree-duc/article/viewArticle/3114>. Acesso em: 23 Mai. 2020

OMOTE, Sadao. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca. *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2011. p. 15-32.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.13.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. *A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada*. Cadernos de Saúde Pública, 36 nº.5. Rio de Janeiro, Maio 2020.

## **Tecnologias da informação e da comunicação no contexto terapêutico e escolar**

*Ana Amélia Ribeiro de Almeida*

*Carolina Cangemi Gregorutti*

### **Introdução**

A pandemia da doença do coronavírus (COVID – 19) avança e está mudando a forma como os brasileiros vivem suas vidas. Mudanças de rotina, interrupção de serviços da rede de apoio em saúde e educação, excesso de informações em redes sociais e mudanças ambientais, impactam famílias inteiras. No entanto, sabe-se que em tempos de pandemia, é importante que os serviços de saúde não parem, assim como os serviços de assistência na área da saúde em domicílios no Distrito Federal.

O atendimento para famílias com crianças e jovens com atraso nos marcadores do desenvolvimento precisou sofrer modificações consistentes tanto na abordagem semanal centrada na criança, quanto nos momentos em que estes programas realizavam a abordagem centrada na família, nos profissionais e na comunidade – em específico, a comunidade escolar. Ao passo que os profissionais realizavam este tipo de suporte, sentiam-se vulneráveis frente à nova realidade social e com a consciência de serem possíveis vetores da COVID-19. Na mesma intensidade, os familiares, as crianças e os jovens também necessitavam de um olhar individualizado, de orientação para os ajustes em ambientes domésticos e estratégias concretas de ações que possibilitassem uma maneira de enfrentar este período, sem que houvessem regressões ou que minimizassem os prejuízos nos tratamentos ofertados até então.

Notoriamente, com a crise atual, evidencia-se que os serviços de apoio às crianças e jovens com atrasos nos marcadores do desenvolvimento nos sistemas públicos e privados de saúde do Brasil não são suficientes, não comportavam um trabalho que pudesse ser realizado à distância e contemplassem ações nas casas de seus usuários, sejam eles as próprias crianças e jovens, ou ainda seus familiares e os membros da comunidade escolar.

Neste capítulo, destaca-se o trabalho pelo sistema particular, e como a busca por profissionais qualificados para o ambiente e a participação de crianças e jovens em suas casas - com profissionais da educação interagindo com famílias inteiras e também com os profissionais da saúde - tornou-se a grande demanda desde março de 2020 e com esta rápida expansão, a necessidade do uso de plataformas diversas que viabilizassem o atendimento de telessaúde, ressignificou programas de atendimento inteiros.

Ainda na primeira semana que o Brasil entrou em distanciamento social, os Conselhos de Psicologia e de Terapia Ocupacional lançaram portarias que autorizavam estes profissionais a realizarem esta nova modalidade. Uma forma de intervir já praticada entre os profissionais da Psicologia, mas não tão comum na Terapia Ocupacional. Contudo, em 23 de março de 2020, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), publicou a Resolução COFFITO n°516/2020 permitindo o atendimento não presencial em modalidades específicas e realizados por meio de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Para o Conselho Regional de Psicologia do Distrito Federal, foi regulamentado a nova atividade a ser exercida, com a necessidade de informar as tecnologias utilizadas, explicar as características do trabalho e como seria realizada a manutenção do sigilo no atendimento. A supervisão *online* a profissionais de Psicologia também foi autorizada (RESOLUÇÃO N° 11 DE MAIO DE 2018, 2018).

Fato é, a pandemia da doença do coronavírus (COVID-19) exigiu o uso de tecnologias síncronas que ofertassem suporte em tempo real, uma gama mais ampla de opções de cuidados, atendimento individualizado e

personalizado que atendessem às diversas necessidades das pessoas com autismo, com trissomia do 21 e/ou demais comorbidades. Neste entendimento, coube aos profissionais da saúde, usarem esta crise mundial como oportunidade para promoverem mudanças não apenas para as crianças, jovens e seus familiares, mas também para o sistema particular de atendimento domiciliar, conduzindo mudanças consistentes, duradouras e favoráveis em todos os âmbitos que pudessem estar.

Para Smile (2020) uma das principais consequências desta pandemia da doença do coronavírus (COVID-19) é o quanto ela pode prejudicar a capacidade do cuidador familiar de lidar com o momento atual e o quanto isso está relacionado à ansiedade dos pais com possíveis perdas de emprego, as incertezas econômicas do país, e a pior consequência para a criança e o jovem com deficiência seria a necessidade de interrupção dos tratamentos, ainda que os familiares considerassem essenciais.

De toda maneira, foi necessário a integração de vários níveis de intervenção que constituíssem um caminho de resposta, dentro do universo do atendimento domiciliar com relação à pandemia específico para crianças, jovens e seus familiares. A seguir, relataremos que os Programas Domiciliares em Brasília não exigiram que se aumentassem os investimentos financeiros, mas o tempo de serviço ofertado foi dobrado e em alguns casos até triplicado.

Assim, esta pandemia desafiou e permanece desafiando aqueles profissionais que lideram programas deste porte em saúde, para que reconfigurem a prestação de serviços usando plataformas virtuais para o atendimento. Sendo necessária a entrega e o acesso de maneira fácil de implementar e que permaneçam atendendo às necessidades das crianças, dos jovens e de suas famílias.

Foi preciso considerar a criação de uma linha de apoio virtual, com o apoio de uma equipe multidisciplinar que fornecesse assistência em tempo real e orientasse também o serviço médico, educacional, comportamental contínuo e intermitente. A doença do coronavírus (COVID-19) nos deu a oportunidade de expandir e repensar a prestação de serviços a uma das

populações mais vulneráveis, crianças e jovens com deficiência e suas famílias.

## **O anúncio do início da pandemia COVID-19 e suas implicações práticas**

Quem diria que em pleno século 21 com o mundo mais globalizado e produtivo do que nunca, tanta tecnologia e a sensação que o homem comandava o planeta Terra, fôssemos enfrentar uma pandemia com um poder de contágio extremamente alto, mas com baixa taxa de mortalidade, que assustaria o mundo ao perceber que as diferenças sociais e econômicas há tempos conhecidas fossem ser o grande gatilho para alastrar a doença, dificultar o controle da propagação e o tratamento dos doentes.

Estávamos vivendo a nossa realidade profissional que era composta por: atendimentos presenciais domiciliar para crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Trissomia do 21 (Síndrome de Down) e demais comorbidades. Supervisionávamos uma equipe de terapeutas e realizávamos a abordagem centrada na família, com atendimentos de orientação familiar e suporte à comunidade escolar.

Os atendimentos estavam sendo realizados seguindo o fluxo do ano letivo, ainda que estivéssemos como líderes de dois Programas distintos – um em Terapia Ocupacional e o outro em Psicologia – o momento era o de conhecer as novas professoras de cada criança, realizar observação clínica em sala de aula, nos intervalos, nos espaços comuns da escola, nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientar no que fosse preciso e que estivesse ao nosso alcance. Mas de repente, nos vimos diante de uma pandemia na qual desafiou todo mundo a se reinventar.

O que era o padrão não servia mais como modelo a ser seguido. No projeto *Café Inclusão*<sup>1</sup>, vimos um local inicial de suporte à comunidade familiar e escolar daqueles atendidos por nós e por meio das redes sociais buscamos nos aproximar da realidade de cada familiar, cada professor e

---

<sup>1</sup> <http://www.cafeinclusao.com.br/>. Acesso: 10 jul. 2020.

cada gestor escolar. O sentimento social percebido naquele primeiro momento, foi algo similar ao pânico pelo desconhecido e à felicidade pelo tempo de ociosidade. Naquela ocasião, todos os familiares que recebiam a assistência de Terapia Ocupacional e de Psicologia, suspenderam os atendimentos presenciais e então tivemos um outro problema, a nossa insegurança em relação à evolução do tratamento de cada um, com possíveis regressões, bem como, a nossa fragilidade econômica por sermos profissionais liberais e verificando, que em muitos casos, a nossa renda também seria interrompida.

Aos poucos, com o aumento no número de casos de pessoas infectadas e mortes pela doença do coronavírus (COVID-19) notou-se que o isolamento social duraria mais do que estava previsto, que uma nova forma de se viver estaria acontecendo e todos estavam se ajustando dentro desta realidade. Tudo deveria ser reformulado para atender às novas exigências do momento e como responsáveis por tratamento de tantas pessoas e famílias, foi preciso avançar, propor novas formas de se realizar as intervenções e também de orientar escolas, professores, gestores e mediadores para o que estaria por vir.

No atendimento domiciliar à pessoa com TEA, alguns familiares sinalizavam que jamais fariam sessão de teleatendimento, pois a intervenção já era algo bem direcionado e individualizado que trazia a sensação do impossível. Já para crianças com Trissomia do 21, muitos familiares estavam se preparando para este momento devido a própria vulnerabilidade na saúde comum na síndrome e uma vez que a demanda de manejo para comportamentos era menor quando comparada às famílias de pessoas com TEA.

Portanto, à medida em que os dias foram passando houve a grande necessidade de organizar a rotina com o apoio das profissionais da saúde que já conheciam as dinâmicas familiares, também pontuava-se a importância do trabalho de orientação familiar voltado para as Atividades da Vida Diária (AVDs) e principalmente para o contexto escolar que agora estava no ambiente domiciliar. Foi preciso descobrir na prática

ferramentas eficientes que pudessem nos auxiliar de forma mais efetiva e que também fossem de fácil acesso para as famílias.

O retorno das intervenções tornou-se indispensável e a procura por novas avaliações aumentou consideravelmente. Houve a reorganização inicial daqueles profissionais que retornariam aos atendimentos presenciais, sendo necessário o uso adequado de equipamentos de proteção individualizada, a necessidade do espaço físico no domicílio ter circulação de ar, o não compartilhamento de materiais, uso do álcool gel antes e depois de finalizarem cada atendimento.

Como gestoras de Programas com atendimento ao contexto da pessoa com deficiência, necessitou-se de reuniões de equipe, realizadas *online*, por plataformas específicas, para treinamento técnico, ambientação com as novas ferramentas de intervenção *online* e presenciais, orientações quanto ao uso dos equipamentos de proteção, reflexões sobre o momento vivido com trabalho humanizado para toda a equipe.

Importante relatar que o fato dos atendimentos já serem realizados no domicílio da criança ou do jovem, pode ter sido facilitador neste processo, tanto para a criança ou o jovem e seus familiares, quanto para os profissionais que iriam agora retornar presencialmente e para os que utilizariam essa nova forma de atendimento fazendo o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Era uma dinâmica de tratamento já conhecida pela criança ou o jovem e seus familiares, ou seja, eles já tinham o hábito de realizarem o atendimento em seu ambiente e no próprio ambiente já tinham alguns materiais e recursos utilizados na terapia.

Para as famílias que desejaram continuar pelas plataformas virtuais, os atendimentos foram síncronos, com objetivos prévios compartilhados e orientação da profissional responsável. Outro aspecto importante foi em relação ao melhor horário para a criança ou o jovem e seus familiares na rotina de quarenta realizar o atendimento *online*, considerando a nova rotina no ambiente familiar e de todos que o compõe. Importante notar que todos os atendidos pediram, a princípio, que a terapia *online* fosse realizada no período vespertino porque no período matutino estavam

acordando um pouco mais tarde do que o costume, precisavam realizar as tarefas de casa e as enviadas pelas escolas.

Algumas dificuldades foram encontradas, tais como: verificar com cada família qual seria o melhor aplicativo para a realização da sessão e ajustar às necessidades de cada uma delas, considerando a qualidade na conexão da *internet* na casa e a habilidade do mediador familiar com a tecnologia; avaliar se a criança ou o jovem conseguiria responder aos comandos das terapeutas na presença do mediador familiar, pois percebe-se que na presença, principalmente dos pais, a criança ou jovem altera significativamente o seu comportamento; e por fim, perceber ao longo dos dias o cansaço do mediador familiar em realizar mais esta atividade, o atendimento *online*, conciliando com as demais tarefas exigidas para o momento.

Durante o período de atendimento *online* foi possível avaliar a qualidade da resposta das intervenções, considerando as terapeutas como referências principais e os mediadores familiares como o auxiliar das terapeutas ou os mediadores como referências principais sob supervisão da terapeuta responsável. As supervisões de orientação familiar e orientação escolar também tiveram nova configuração.

Em relação à eficácia dos atendimentos *online* percebemos que: em algumas crianças e jovens, o método apresentado durante as sessões *online* era bem diferente ao modelo presencial, mas sem deixar de fazer a estimulação necessária e sem exigir muitas habilidades do mediador familiar. Em alguns casos, as terapeutas precisaram orientar os mediadores familiares como falar, o que fazer e como intervir em cada atividade estimulada, pois tanto as crianças como os jovens atendidos, não conseguiam, em alguns momentos, responder as terapeutas como referência principal por meio da tecnologia. Houve casos que as crianças ou os jovens ficaram melhores realizando o atendimento *online* apenas na díade - terapeuta e o cliente - sem nenhum mediador por perto.

Em algumas famílias, houveram casos em que a criança ou o jovem não respondeu adequadamente ao atendimento *online* mesmo com as adaptações na programação terapêutica, mudanças no método usado e mediação dos pais; nestes casos, os clientes desorganizavam-se muito

durante o atendimento e a produtividade era baixa quando comparado ao estresse provocado na criança e na família. Para famílias em que esta situação ocorreu foi preciso suspender os atendimentos *online* com a abordagem centrada na criança, mas permaneceram as supervisões de orientação familiar e num outro momento, retornaram-se com o atendimento presencial, com boa aceitação e receptividade dos clientes com as terapeutas.

Outro movimento importante foi perceber que alguns mediadores familiares ficaram tão motivados em participar deste processo que passaram a fazer o atendimento sob supervisão, todos os dias da semana pelo menos trinta minutos com a criança ou o jovem. O impacto deste movimento na criança e no jovem foi rapidamente notado e a evolução do tratamento passou a ser mais eficiente e consistente.

Algumas famílias suspenderam o tratamento e permaneceram alguns meses sem o atendimento *online*, apenas com a orientação familiar *online*, mas foram percebendo que valeria ao menos tentar realizar o atendimento virtual, pois os filhos estavam desorganizados e a rotina no ambiente familiar estava bem difícil. Situações como, não dormir durante a noite e nem durante o dia foram comuns, bem como a solicitação insistente para sair de casa, necessidade de comer de forma compulsiva, agitação neuropsicomotora, irritabilidade e auto e heteroagressões. Nesses casos, as famílias tentaram o atendimento *online* e logo perceberam melhora no comportamento geral do filho.

Com a organização das escolas particulares, começou nas famílias um segundo movimento, aquele da ambientação ao uso de novas plataformas, a reorganização das rotinas para acolher as demandas escolares. Neste momento, algumas professoras e coordenadoras solicitaram o auxílio dos profissionais da saúde que já estavam inseridos na nova modalidade de atendimento, buscando orientação para compreender como poderiam fazer com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Percebe-se que aquelas crianças e jovens que já estavam familiarizados com os atendimentos em Psicologia e Terapia Ocupacional *online*, houve uma facilidade para o entendimento do contexto escolar

acontecendo também em casa. Num segundo momento, as escolas públicas começaram a se organizar para as aulas *online*, no entanto, muitos professores destas escolas não houve a comunicação com os profissionais da saúde, impactando negativamente no engajamento do aluno. Podemos relatar que muitos professores não manifestaram esta parceria ou por medo de serem cobrados, ou se sentirem cobrados e não conseguirem atender às expectativas do profissional que deu o suporte e da família; ou por não quererem entrar em contato com esta situação e mostrarem as suas vulnerabilidades em relação à nova realidade; ou ainda, pela falta de conhecimento no manejo das tecnologias. Percebe-se que nos casos em que se teve esta parceria todos ganharam: a criança; o professor; a família e a equipe profissional em saúde.

É fundamental entender a importância da parceria colaborativa, família, escola e equipe de saúde, neste momento de pandemia da doença do coronavírus (COVID - 19) para conseguir minimizar os prejuízos trazidos com ela e aproveitar o novo aprendizado, buscando dar continuidade na utilização ao que de bom foi inserido com o uso da tecnologia no processo escolar. Considerando que este recurso pode ser uma ferramenta possível e motivadora para crianças e jovens realizarem as atividades, com melhoria na atenção e permanência, bem como a facilitação no processo de aquisição do conhecimento pela estimulação oferecida, por ser um recurso lúdico e interativo.

Atualmente, realiza-se encontros semanais, quinzenais ou mensais com as coordenadoras escolares. Nestes encontros, são considerados não só fatores inerentes aos alunos, mas também toda dinâmica familiar que agora estão inseridos. Os professores que se disponibilizaram a realizar efetivamente esta parceria, passaram a desejar, verbalizando em reuniões a presença das profissionais da saúde no contexto escolar. Deve-se salientar que para este momento o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) entrou em discussão e passou a ser feito por todos aqueles que possuem contato com o aluno, facilitando a comunicação e viabilizando possibilidades de trocas no contexto escolar. Por fim, o trabalho de supervisão e orientações para famílias, cuidadores, escolas e profissionais se

firmou com atendimentos *online* por considerar-se que não houve prejuízo na qualidade do trabalho e estes profissionais passaram a trabalhar muito mais próximos dos ambientes que as crianças e os jovens com deficiência frequentam.

Avalia-se que este período de teleatendimento tem sido válido tanto para profissionais compreenderem a importância do trabalho de manutenção em saúde e a necessidade de se desafiarem em todos os momentos, sempre se disponibilizando à adaptações para as diversas situações com o objetivo de promover bem estar na condição de saúde e qualidade de vida de cada cliente atendido. Outro aspecto importante é da possibilidade das famílias durante o isolamento visualizarem melhor as dificuldades e potencialidade dos seus filhos. Fica-se evidente durante as reuniões de orientação familiar ao longo desses meses de pandemia como eles tinham uma visão diferente dos filhos.

Para a eficácia do atendimento *online* é fundamental considerar o nível de comprometimento nas áreas da interação, comunicação e cognitiva do cliente, mas se o cliente não conseguir interagir com o terapeuta por meio da tecnologia e se precisar de mediação na realização de atividade para aquisição de uma habilidade, como por exemplo, aprender a tomar banho sozinho, vestir-se sozinho e escovar os dentes, nesses casos o atendimento *online* não alcança o objetivo terapêutico necessário, sendo o atendimento presencial fundamental ou a disponibilidade da participação de um mediador.

Todavia, para atendimento de supervisão de equipe, orientação familiar, reuniões na escola e trabalho multiprofissional é totalmente possível ser realizado, sem prejuízo na qualidade do trabalho de acordo com a experiência descrita até aqui. Na realidade sugere-se que este momento pode ser até mais efetivo pela facilidade da tecnologia, por não precisar perder tempo com trânsito, nem com a logística de sair de um atendimento em determinado lugar e ir para outro, por exemplo, o lado oposto da cidade. Com isso, a acessibilidade no contato entre os profissionais facilitará bastante o trabalho interprofissional, e conseqüentemente, o desenvolvimento da criança ou jovem será mais efetivo.

## Referências

- AMEIS, Stephanie, LAI, Meng., MULSANT, Benoit *et al.* Enfrentando, promovendo a resiliência e impulsionando a inovação no atendimento para pessoas autistas e suas famílias durante a pandemia COVID-19 e além. *Molecular Autism* 11, 61, 2020. <https://doi.org/10.1186/s13229-020-00365-y>. Acesso em: 29 de jul. de 2020.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução nº 11 de maio de 2018*. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-11-DE-11-DE-MAIO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2020.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. Orientações por campo de atuação: clínicos e consultórios. Disponível em: <[https://www.crp-01.org.br/page\\_3922/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20por%20campo%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o%20cl%C3%ADnicas%20e%20consult%C3%B3rios](https://www.crp-01.org.br/page_3922/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20por%20campo%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o%20cl%C3%ADnicas%20e%20consult%C3%B3rios)>. Acesso em: 29 de jul de 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. *Resolução nº 516, de 20 de março de 2020* – teleconsulta, telemonitoramento e teleconsultoria. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=15825>. Acesso em: 29 de jul. de 2020.
- PARSONS, Dave *et al.* Parent-mediated intervention training delivered remotely for children with autism spectrum disorder living outside of urban areas: Systematic review. *Journal of medical Internet research*, v. 19, n. 8, p. e198, 2017.
- SMILE, Sharon C. *Supporting children with autism spectrum disorder in the face of the COVID-19 pandemic*. *CMAJ*, v. 192, n. 21, p. E587-E587, 2020.



### **Parte 3**

## **Faces internacionais de uma pandemia: França e China**



## **Continuidade pedagógica na França durante a pandemia da COVID-19: novos processos de ensino a distância para a educação básica**

*Alessandra Ferreira Di Roma*

### **Introdução**

Nestes tempos conturbados pelas decisões de distanciamento social devido à pandemia mundial do coronavírus ou Covid-19, interrogamo-nos de maneira inédita sobre o papel da escola e do professor no seu alcance pedagógico. Enquanto educadores, não podemos ignorar os impactos da circulação do coronavírus sobre os novos processos de ensino a distância de modo emergencial em diversos países em todo o mundo.

No nível educativo na França e em todos os seus territórios (departamentos e regiões francesas) as escolas foram fechadas desde março de 2020 e o Ministério da Educação recomendou a todos os professores que assegurassem a “continuidade pedagógica” (Circular de março de 2020), recorrendo a ferramentas e plataformas digitais, com vista a organizarem situações de ensino e aprendizagem a distância. Tais recomendações constituíam a adaptar as práticas pedagógicas a um novo contexto virtual incerto.

A responsabilidade dos professores em tal situação, tornou-se ainda mais complexa, pois era esperado que estes ofertassem uma organização pedagógica o mais adaptado possível ao contexto atual, apoiando-se em plataformas digitais para o ensino emergencial a distância (como o ENT – *Environnement numérique de travail*, ou, CNED – *Centre National d’enseignement à distance*) mas também usando suportes não interativos

(como pesquisas documentais, livros didáticos, documentos pedagógicos em formato de papel, entre outros).

O desafio da continuidade pedagógica foi então o de prosseguir com as práticas educativas e de aprendizagem, mas através de outros caminhos pedagógicos, que é o do ensino a distância, sendo esta a modalidade dominante de ensino durante o contexto da crise sanitária da covid-19, não apenas na França como em diversos países em todo o mundo. Essa mudança repentina foi uma ruptura brutal com o modelo de ensino tradicional em sala de aula, com a presença dos professores e dos alunos no mesmo espaço. Tal mudança em larga escala foi algo nunca ocorrido na história da educação na França até então.

Diante do cenário atual, muitos questionamentos surgiram sobre as práticas educacionais envolvidas para a implementação da continuidade pedagógica, entre elas: até que ponto e como o ensino a distância permite a continuidade do aprendizado escolar e quais são os limites dessa modalidade de ensino? A literatura científica propõe reflexões e caminhos que podem nos ajudar a fornecer respostas a esse questionamento.

Um certo número de análises e pesquisas sobre dispositivos de inovação (por exemplo, de avaliação formativa, inclusão escolar, o ensino híbrido, entre outros), mostram que globalmente todo projeto de inovação pedagógica “imposto” pode gerar relutância ou mesmo rejeição por parte dos professores, por diferentes razões, às vezes complementares : alguns professores permanecem apegados as suas crenças (CRAHAY, 1996), às estruturas sociais e escolares habituais, ou, a novidade pode lhes parecer uma ameaça (COEN, 2018). Às vezes as sucessivas reformas, pouco claras e até mesmo contraditórias em termos de linhas políticas e educacionais, faz com que os professores se sintam impotentes para adotar as práticas recomendadas. Além disso, face a dispositivos ou plataformas tecnológicas novas e complexas, a apropriação por parte dos professores requer formação e preparação adequada, quando isso não ocorre, evidentemente existe uma lacuna (LOLLIA; ISSAIEVA, 2020).

Especificamente no caso do ensino a distância, um estudo recente revelou a utilidade da formação, sobretudo em termos de mudança de

percepção frente ao uso de ferramentas tecnológicas (DELFORGE; MEURICE; VAN DE VYVER, 2019), a pesquisa aponta que quanto mais os professores percebem a utilidade das tecnologias, mais facilmente eles irão aceitá-las e adotá-las em suas práticas.

Enfim, considerando os elementos teóricos apresentados, este artigo tem por finalidade apresentar e discutir algumas das diretrizes adotadas pelo Ministério da Educação Nacional da França e a formação fornecida ou não aos professores para a implementação da continuidade pedagógica durante a pandemia da Covid-19 através de novos ambientes virtuais.

## **Método**

Para a construção deste texto, optei por um estudo exploratório-descritivo, baseado nos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica. Esse tipo de investigação oferece a possibilidade de buscar reflexões e proposições de respostas ao problema da pesquisa por meio da investigação em bases de dados científicas. Além disso, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (GIL, 1994).

Nesta pesquisa, apoiei-me na base de dados digital da Biblioteca da Universidade de Paris 8, com ênfase em pesquisas recentes (2019 e 2020) sobre a temática em questão. Além disso, pesquisei em *sites* oficiais do Ministério da Educação da França<sup>1</sup> os protocolos e documentos referentes as recomendações para as escolas, gestores e professores para a implementação da continuidade pedagógica por meio do ensino a distância.

---

<sup>1</sup> Education.gouv.fr. Acesso em 15 ago. 2020.

## Resultados

O termo “continuidade pedagógica” passou a ser utilizado em larga escala na França, desde 16 março, com o efetivo fechamento dos estabelecimentos escolares e universitários, devido a pandemia da Covid-19. O surgimento deste termo precede estreitamente o confinamento generalizado da França, o qual gerou inúmeras indagações concernentes ao processo de ensino e aprendizagem neste período. O Ministério da educação nacional da França precisou rapidamente que a educação nacional estaria pronta a responder a esse desafio graças as ações do Centro Nacional de Ensino à Distância (CNED) e a redação de uma circular sobre a continuidade pedagógica (BATTAGLIA; 2020; WAGNON 2020).

Com o fechamento total de todas as escolas na França desde março, cerca de 13 milhões de alunos da Educação Básica e mais de 2,6 milhões de estudantes universitários ficaram sem aulas presenciais por um período ainda indeterminado (BATTAGLIA, 2020), o Ministério da Educação, que inicialmente tinha mantido uma estratégia de encerramentos progressivos, tornou-se insustentável perante a amplitude da situação sanitária. O termo “continuidade pedagógica” entra então nos campos mediáticos e políticos cotidianos da França como referência ao ensino e a escola (WAGNON, 2020).

Para assegurar esta continuidade pedagógica, num primeiro momento, toda uma série de tarefas foram incumbidas aos gestores das instituições escolares, tais como contatar os pais, gerenciar os funcionários, fazer um inventário dos meios ou não meios à disposição foram as primeiras etapas (GRAVELEAU, 2020). Nesse período, os professores se encontraram praticamente sozinhos, tiveram que refletir sobre os conteúdos mais importantes para um acompanhamento pedagógico por meio de ambientes virtuais, além de buscar manter contato a distância com os pais e os alunos (CERISIER, 2020).

O Ministro da Educação Nacional, Jean-Michel Blanquer, lança a partir de 18 de Março, a operação "nação aprendente". Este dispositivo, em parceria com os canais de televisão do serviço público, passou a ser um

instrumento que permitiu manter um contato regular entre os alunos e os seus professores. O programa “*Lumni*” complementou o programa “Minha classe em casa”, assegurado pelo CNED. Graças a estas duas estruturas o ministério veicula a ideia de que antecipou o anúncio do encerramento das escolas, mas também que a continuidade pedagógica tem um conteúdo (WAGNON, 2020).

Face ao pouco tempo de preparo do Ministério da Educação Nacional da França para a implantação de tais medidas emergenciais, rapidamente começam a veicular pelas mídias de comunicação que essa continuidade pedagógica iria recair integralmente sobre a responsabilidade dos professores, que de fato, precisaram utilizar as suas próprias ferramentas digitais sem qualquer ajuda do Estado. Mas, mesmo com o desafio de implementar uma prática pedagógica em modo *home office*, e, no caso de muitos professores, sem qualquer formação para o ensino à distância, isso não os impediu de improvisarem e inovarem diante da necessidade imposta, muitos chegaram até mesmo a propor uma continuidade pedagógica para o ciclo maternal, medida que inicialmente não estavam incluídas no programa ministerial (WAGNON, 2020).

Além disso, embora os serviços do ministério tenham disponibilizados ferramentas e plataformas *online* para professores, a tal “nação aprendente” foi sobretudo trabalho e autonomia dos professores para sua implementação. Este ensino à distância de modo emergencial foi marcado por um sentimento de abandono entre os professores e uma sobrecarga de trabalho para os pais, em paralelo com o ministério, uma injunção repetida nos meios de comunicação social para manter laços com os alunos e as suas famílias (WAGNON, 2020).

A ideia da escola em casa na prática foi bastante problemática, visto que a escola era um espaço específico e adequado para o processo de ensino e aprendizagem de modo coletivo. A escola é historicamente o lugar da aprendizagem com uma organização específica e um ensino não individualizado (BATTAGLIA, 2020).

O isolamento social modificou, portanto, as funções “tradicionais” dos responsáveis pela educação escolar. Neste período inédito, os pais

foram “forçados” a desempenharem um novo papel, além de pais, precisaram começar a acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos. Evidentemente, alguns pais foram incapazes de cumprir todas às expectativas e exigências da instituição escolar francesa (WAGNON, 2020).

Este período tem mostrado a muitos pais o desafio de pensar educação e fazê-la acontecer na prática. Ser professor aprende-se, forma-se, e a escola é um espaço específico não só de aquisição de conhecimento, mas também de socialização. Ao final do mês de março, o Ministério da Educação Nacional da França contabilizava entre 5 e 8% de evasão dos alunos desde o início do distanciamento social, ou seja, pouco menos de 1 milhão dos 12 milhões de estudantes matriculados na rede pública de ensino na França (BATTAGLIA, 2020).

Observamos que a continuidade pedagógica parece revelar alguns paradoxos do sistema educativo francês. Ainda que não seja ela a causa, a continuidade pedagógica pôs em evidência certas contradições da concepção educativa francesa. Em primeiro lugar, a continuidade pedagógica é reveladora da desigualdade do sistema educativo francês e da diferença escolar, social e digital entre os alunos. Em seguida, este período foi revelador de tensões entre o Ministério da Educação que centralizou suas intervenções e protocolos de “cima para baixo”, sem levar muito em consideração o posicionamento dos pais e a necessidade dos professores. Enfim, a continuidade pedagógica colocou em questão a necessidade de se repensar a “coeducação” dos alunos, isto é, o papel dos pais no processo de ensino e aprendizagem (WAGNON, 2020).

A continuidade pedagógica não é a causa das desigualdades sociais, digitais e escolares, mas, este é um fato revelador que se deu através dela. A desigualdade do sistema educativo francês é uma das características demonstradas pelo relatório Pisa de 2018<sup>2</sup>, uma característica recorrente e em crescimento, pois, segundo este relatório, são necessárias seis gerações

---

<sup>2</sup> Enquete Pisa 2018, l'école française toujours aussi inégalitaire. *Le Monde*. [https://accesdistant.bu.univ-paris8.fr:2070/societe/article/2019/12/03/pisa-2018-les-eleves-francais-legerement-au-dessus-de-la-moyenne-de-l-ocde-dans-un-systeme-toujourstres-inegalitaire\\_6021440\\_3224.html](https://accesdistant.bu.univ-paris8.fr:2070/societe/article/2019/12/03/pisa-2018-les-eleves-francais-legerement-au-dessus-de-la-moyenne-de-l-ocde-dans-un-systeme-toujourstres-inegalitaire_6021440_3224.html) acesso em 01 de agosto de 2020.

na França, para que as crianças de famílias pobres ou modestas alcancem um nível médio.

Essa continuidade pedagógica colocou também em evidência uma concepção particular do Ministério da Educação Nacional da França, que com suas múltiplas intervenções nas mídias sociais, promoveu um programa de continuidade pedagógica que se dirigia principalmente aos pais e não especificamente aos professores. A “nação aprendente” retomava uma terminologia desenvolvida pelo conjunto do executivo para lutar contra a pandemia, mas não dava qualquer indicação prática relativa às modalidades de aplicação pedagógica. Esta dicotomia entre um discurso que parecia fora de contexto em relação à situação dos pais, dos professores e dos alunos tornou a própria ideia de continuidade pedagógica ilusória na França (WAGNON, 2020).

A comparação com as medidas adotadas pelo Governo belga propõe uma visão muito diferente das medidas adotadas pelo Governo francês. A ministra da Educação da Bélgica, Caroline Désir, aponta diversos problemas e limites para a efetivação da continuidade pedagógica, ela esclarece que os trabalhos em casa não devem basear-se em conteúdos que não foram previamente trabalhados em sala de aula.<sup>3</sup>

Uma circular da Bélgica de meados de março de 2020 aponta que, ao utilizar o ensino *online*, o professor deve certificar-se de que cada aluno do grupo disponha do material e do apoio necessário para se dedicar-se a aprendizagem em condições adequadas e, sobretudo, que os trabalhos em casa não poderão ser objeto de uma avaliação somativa, mas sim de uma avaliação formativa. Estas disposições permitem aos professores um trabalho autônomo com os alunos e, além disso, concebe a continuidade pedagógica de modo muito diferente da do ministro da Educação francês.<sup>4</sup>

A continuidade pedagógica na França releva alguns paradoxos das relações entre a instituição escolar, os professores e os pais dos alunos.

---

<sup>3</sup> Désir, C. (2020, 17 mars). Communiqué de presse. Continuité des apprentissages durant la suspension des cours ; <https://desir.cfwb.be/home/presse--publications/publications/continuite-des-apprentissages-durant-la-suspension-des-cours.publicationfull.html> acesso em 01 de agosto de 2020.

<sup>4</sup> FCPE Paris (2020, 23 mars). La continuité pédagogique vue par la Belgique. <https://www.fcpe75.org/la-continuite-pedagogique-vue-par-la-belgique/> acesso em 01 de agosto de 2020.

Seria a questão da coeducação entre pais e professores, tema de pesquisas importantes e atuais, tais como os estudos de Asdih (2017) sobre a coeducação e competências parentais e profissionais, Giuliani (2019) que desenvolve um trabalho sobre os processos de mudanças entre a relação da escola e da família. As pesquisas de Monceau (2017) tem também demonstrado a importância de integrar os pais no processo de decisão da educação das crianças.

O período de isolamento social na França tem evidenciado a discrepância entre pais privilegiados no sentido em que puderam organizar o seu trabalho, estar presente e contribuir para a realização de um ensino a distância com os filhos e os pais obrigados a continuar trabalhando fora de casa, ausentes e com pouca competência para ajudar e acompanhar os filhos (GAUSSEL, 2020).

Este período permitiu aos pais tomarem consciência do trabalho dos professores. E no caso dos professores, talvez tenha sido também a ocasião destes perceberem que a grande maioria dos pais faz todo o possível para colaborar, que estão dispostos a realizar adaptações para responder às expectativas da instituição escolar e dos professores. É talvez sobre estas novas relações pais-professores que podemos começar a repensar sob a necessidade de construir uma coeducação com bases sólidas.

## **Considerações finais**

O período de crise em que vivemos nos permite refletir sobre os modos de organização social e escolar de antes, durante e após a pandemia da Covid-19. Para muitos professores, o ensino a distância trata-se de uma concepção nova do trabalho para além das modalidades tradicionais. Certamente que a implementação de um ensino “híbrido”, a distância e presencial, de modo permanente, mereceria muitas interrogações e reflexões pedagógicas políticas, sociais e culturais.

Neste texto, observamos que a continuidade pedagógica na França estabelecida a partir de março de 2020 não foi de fato uma reflexão sobre a pedagogia e as finalidades educativas, tendo permanecido um caráter

mais técnico. Ademais, percebemos que este período tem mostrado que pensar na educação em tempo de crise exige uma reflexão sobre a nossa visão, enquanto educadores, da criança e do adolescente, sobre a concepção da organização educativa, as relações entre adultos e crianças, as aprendizagens e os métodos pedagógicos.

O distanciamento social mostrou-nos que a escola tem ainda um papel central em nossas sociedades. Essa crise colocou em evidência a importância das relações entre professores, pais e alunos. Enfim, esse período singular revelou inúmeros desafios educativos que os professores, pais e alunos deverão enfrentar e superar durante e após a crise da pandemia da Covid-19.

## Referências

ASDIH, Cairn. Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Education*, 2017.

BATTAGLIA, MATTEA. Coronavirus : de la maternelle à l'université , fermeture générale pendant au moins quinze jours. *Le Monde*. Disponível em : [https://accessdistant.bu.univparis8.fr:2070/societe/article/2020/03/13/coronavirus-fermeture-generale-de-la-maternelle-al-universite\\_6032903\\_3224.html](https://accessdistant.bu.univparis8.fr:2070/societe/article/2020/03/13/coronavirus-fermeture-generale-de-la-maternelle-al-universite_6032903_3224.html). Acesso em 15 ago. 2020.

BATTAGLIA, MATTEA Un retour à l'école progressif et incertain après la fin du confinement lié au coronavirus. *Le Monde*. [https://accessdistant.bu.univparis8.fr:2070/educatio.n/article/2020/04/29/un-retour-a-l-ecole-progressif-et-incertain-apres-la-fin-du-confinement-liee-au-coronavirus\\_6038105\\_1473685.html](https://accessdistant.bu.univparis8.fr:2070/educatio.n/article/2020/04/29/un-retour-a-l-ecole-progressif-et-incertain-apres-la-fin-du-confinement-liee-au-coronavirus_6038105_1473685.html), 2020. Acesso em 15 ago. 2020.

CERISIER, Jean-François. L'école s'invite à la télé. *The conversation*. 2020. Disponível em : <https://theconversation.com/lecole-sinvite-a-la-tele-136005>. Acesso em 15 ago. 2020.

COEN, Pierre-François. *La forme scolaire à l'épreuve des technologies numériques. Distances et médiations des savoirs*, 22. Disponível em : <https://journals.openedition.org/dms/2346>. Acesso em 15 ago. 2020.

CRAHAY, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (première édition). Bruxelles : De Boeck, 2019.

DELFORGE. Carole, MEURICE, Alice; VAN DE VYVER, Julie Van. Le numérique en classe en 2 temps 3 mouvements – Évaluation d'un scénario de formation continuée. Disponível em: <http://journals.openedition.org/alsic/4019> ; <https://doi.org/10.4000/alsic.4019>, 2019. Acesso em 15 ago. 2020.

GAUSSEL, Marie. La continuité pédagogique à la recherche d'une véritable coéducation. 2020. *Eduveille. IFE*. Disponível em : <https://eduveille.hypotheses.org/15073>, 2020. Acesso em 15 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1994.

GIULIANI, F. Changer l'école ou changer les parents ? Les processus non univoques du changement de la relation entre l'école et les familles. *Sociologies*, 2019.

GRAVELEAU, S. Ecole à la maison : le retour de la télévision scolaire. *Le Monde*. Disponível em: [https://accesdistant.bu.univ-paris8.fr:2070/education/article/2020/04/28/ecole-a-la-maisonle-retour-de-la-television-scolaire\\_6037960\\_1473685.html](https://accesdistant.bu.univ-paris8.fr:2070/education/article/2020/04/28/ecole-a-la-maisonle-retour-de-la-television-scolaire_6037960_1473685.html), 2020. Acesso em 15 ago. 2020.

JARRAUD, F. L'école à distance à l'heure du déconfinement : Premier bilan. *Le café pédagogique*. Disponível em: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/13052020Article637249542396794122.aspx> , 2020. Acesso em 15 ago. 2020.

LOLLIA, M ; ISSAIEVA, E. Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. *Évaluer. Journal*

*international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, 1, 181-192, 2020.

MEUNIER, F. Proposition de loi n° 2967. Assemblée nationale. Visant à instaurer l'enseignement numérique distanciel dans les lycées, collèges et écoles élémentaires. Disponible em: [http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b2967\\_proposition-loi.pdf](http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b2967_proposition-loi.pdf) .Acesso em 15 ago. 2020.

MONCEAU G. Les parents d'élèves dans le management des établissements. Quelques apports de la recherche. *Administration & Education*, 2017.

WAGNON,S. La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. HS. Quelle éducation avec la covid-19. Disponible em : <https://accesdistant.bu.univ-paris8.fr:2180/rechercheseducations/10451>, 2020. Acesso em 15 ago. 2020.

## **A pandemia na China e os princípios orientais de educação e sociedade**

*Cleiton Calebe da Silva Guerra*

### **Introdução**

Há quase uma década, especificamente no ano de 2011, iniciei um capítulo em minha história em que passei a residir na China. Alguns anos foram gastos tentando dominar a língua e posteriormente, em 2013, iniciei uma graduação em Letras-Mandarim e Literatura que finalizei em 2017. No ano de 2018 iniciei um curso de mestrado em Literatura Chinesa Clássica que estou concluindo na Universidade de Wuhan.

Viver em terras chinesas sempre foi uma jornada solitária com a qual tive que me acostumar, pois a distância entre o Brasil e a China não é somente geográfica, mas também profundamente cultural. Por isso, durante esses anos, encontrei-me continuamente tentando transpor barreiras de compreensão que existem entre os dois países, até que o ano de 2020 trouxe a China como tema de discussão em diversos lugares do mundo. Após ser repatriado pelo governo brasileiro no dia 9 de fevereiro, fui surpreendido com o avanço da pandemia, mas dessa vez, no Brasil.

A partir da minha experiência como morador da China, examinarei aqui uma pequena fração da antiga cultura tradicional chinesa preservada até os dias de hoje que inspirou educadores chineses na construção de respostas efetivas para os desafios que o distanciamento social ocasionado pela pandemia impôs ao sistema de educação.

Atentarei para os princípios orientais de interação entre professores e alunos e como eles também podem nos inspirar neste momento da

escrita, ou seja, durante o primeiro semestre de 2020 em que somos acometidos pela disseminação rápida e fora de controle do novo coronavírus.

Considerando que há milhares de anos durante a dinastia Han<sup>1</sup> (206 a.C. até 220 d.C.), um erudito chinês chamado Dai Sheng<sup>2</sup> finalizava a compilação e edição de *Li ji*<sup>3</sup> (SUN XIDAN, 1989), ou *Clássico dos Ritos* em português. Uma coleção de textos escritos por discípulos de Confúcio<sup>4</sup> durante o Período dos Estados Combatentes que equivale a meados do século V a.C. até a unificação da China pelo imperador Qin Shihuang<sup>5</sup> em 221 a.C.

Em meados do século XVIII, durante a dinastia Qing<sup>6</sup>, Sun Xidan<sup>7</sup> encabeçou um projeto para produzir uma edição de *Li ji* que continha comentários e subcomentários feitos pelos maiores pensadores e filósofos chineses no decorrer dos séculos, principalmente pensadores da Dinastia Tang<sup>8</sup> (618 d.C até 907 d.C.) e da Dinastia Song<sup>9</sup> (960 d.C. até 1279 d.C.) na tentativa de manter a tradição de Confúcio viva e renovada. Com as referências de vários estudiosos confucionistas, inclusive do próprio Xidan, *Liji Jijie*<sup>10</sup> (Coleção de comentários do *Clássico dos Ritos*)<sup>11</sup> é

---

<sup>1</sup> O sistema de escrita chinês é logográfico, ou seja, é composto por símbolos que representam uma palavra ou frase. Portanto, a ausência de um alfabeto é característica da escrita chinesa. Sendo assim, sempre que uma palavra em mandarim for citada no corpo do texto, será adotado um sistema de romanização da língua criado por filólogos chineses chamado Pin yin (拼音) e usado pela primeira vez em 1958. Seus respectivos caracteres serão adicionados em notas de rodapé na primeira vez de sua aparição. (PINYIN...,2008), nesse caso, o adotado é: 汉朝.

<sup>2</sup> 戴圣

<sup>3</sup> 礼记

<sup>4</sup> Confúcio (551 - 479 a.C.) foi um mestre do ensino, conselheiro real, editor, filósofo, reformador e considerado por muitos um profeta. Originalmente habitante do Estado Lu (鲁国), Confúcio cria que seus ideais tradicionalistas eram fundamentais para a restauração da ordem social. Contudo, ao ser pouco estimado pela elite política de Lu, ele saiu em uma viagem itinerante pelos reinos vizinhos fazendo discípulos e propagando sua filosofia. Com milhares de seguidores e 72 discípulos mais próximos (que se tornaram escritores e editores de vários livros que vieram a ser considerados Clássicos Confucionistas), Confúcio deixou um dos legados filosóficos que mais influenciou a cultura oriental. *Analectos de Confúcio* é uma coleção de diálogos e ensinamentos do mestre chinês e é o livro doutrinal mais importante do confucionismo (CONFUCIUS...,2020).

<sup>5</sup> 秦始皇

<sup>6</sup> 清朝

<sup>7</sup> 孙希旦

<sup>8</sup> 唐朝

<sup>9</sup> 宋朝

<sup>10</sup> 礼记集解

<sup>11</sup> Sun Xidan孙希旦. *Liji Jijiezhong礼记集解*. Zhonghua Shuju中华书局, 1989.

evidenciada a consagração de *Li ji* como um dos textos mais importantes da história do pensamento filosófico e literário da civilização chinesa.

Na cultura clássica chinesa, existiam cerimônias de passagem ou celebração para todas as fases da vida e, por esse motivo, os capítulos de *Li ji* compreendem especificações cerimoniais que englobam ritos de passagem: da juventude à vida adulta, cerimônias de casamento, funerais, sacrifícios sazonais<sup>12</sup> aos deuses da colheita, ao imperador, aos ancestrais, etc.

Ao mesmo tempo que o *Clássico dos Ritos* define quando e como essas cerimônias serão feitas, ele também determina os tipos de pessoas que podem fazer parte delas ou não, delimitando posições sociais.

Algumas cerimônias são somente para o imperador e seus governantes, outras somente para um gênero determinado; alguns ritos são somente para família, outros são feitos justamente para receber visitantes. Para cada fase da vida e para cada estação do ano, existem cerimônias a serem realizadas e para cada cerimônia existem regras de cor, tempo, quantidade, forma, locais, tabus e outras rigorosidades.

O processo educacional da formação pedagógica do indivíduo desde a infância até a vida adulta também era marcado por cerimônias e ritos. Em função disso, *Xue ji*<sup>13</sup>, o “Livro da Educação”, é um dos textos que fazem parte do *Clássico dos Ritos* e tem tido lugar de importância e referência no decorrer dos séculos, não somente para pensadores confucionistas, mas para toda a sociedade chinesa que é, em grande parte, influenciada direta e indiretamente pelas ideias de Confúcio.

Com aproximadamente mil caracteres chineses, sua composição é concisa e direta. O conteúdo é rico, incisivo e profundo. Também considerada a primeira obra literária chinesa sobre teorias da educação, *Xue ji* explora a relação do objeto proposto com o sistema político vigente e explora a realidade do sistema educacional e a administração das escolas. Propõe, ainda, princípios e métodos essenciais a serem adotados por

---

<sup>12</sup> Cerimônias que marcavam as mudanças das estações do ano.

<sup>13</sup> 学记

mestres no processo do ensino e as responsabilidades dos aprendizes na prática educacional<sup>14</sup>.

A seguir, em *Xue ji*, o “Livro da Educação”, serão exploradas sabedorias providas da ética confucionista criando assim pontes de comunicação entre o Ocidente e o Oriente, entre o novo e o antigo, ao buscar nos conhecimentos do passado ferramentas para desbravar os desafios que veredas modernas sobrepõe, compreendendo que a ética contemporânea da sociedade chinesa tem suas raízes sólidas de convicções orientais tradicionais.

### **O professor e o aluno na China de Confúcio: o princípio da avaliação**

Confúcio vivia em uma época onde a avaliação da experiência pedagógica do estudante desde a infância até a vida adulta, era marcada, além de provas que testavam o conhecimento, envolvia também, confirmar o sucesso alcançado pelo aluno em saber reverenciar o professor e conseguir manter bons relacionamentos com os outros estudantes.

O êxito em ser capaz de conviver em grupo era um dos critérios fundamentais na qualificação do aluno. Vemos esse princípio ser defendido em *Xue ji* e em todos os escritos confucionistas. Dessa forma, na China antiga, a responsabilidade do professor sobre o aluno estava além de ensinar o conteúdo teórico e acolhia também o cuidado de aspectos pessoais e interpessoais da vida do aluno.

Como pode-se verificar a seguir, no trecho do “Livro da Educação”, é possível compreender que durante o processo de aprendizagem, dois critérios são usados para avaliar o desenvolvimento do estudante: conhecimento adquirido e relacionamento com o professor:

De acordo com o sistema de ensino antigo, para as famílias de um vilarejo havia uma escola Shu<sup>15</sup>; para uma vizinhança havia uma escola Xiang<sup>16</sup>; para

<sup>14</sup> Zhang Dainian 张岱年. Zhongguo wenshi baike 中国文史百科. Hang zhou 杭州: 浙江人民出版社, 1998:764

<sup>15</sup> 塾. Escola primária

<sup>16</sup> 庠. Escola média

os distritos maiores havia uma escola Xu<sup>17</sup> e para as capitais havia uma Escola superior (Xue)<sup>18</sup>. Todo ano somente alguns ingressam na Escola Superior e a cada dois anos uma avaliação comparativa geral do desempenho dos estudantes é feita. No primeiro ano o estudante é avaliado de acordo com a sua capacidade de leitura e interpretação de texto; no terceiro ano o aluno é avaliado pelo conhecimento e relacionamento com seus colegas; no quinto ano avaliava-se a extensão de seus estudos e de seu relacionamento com o mestre; no sétimo ano avaliava-se sua capacidade de discutir e indagar assuntos de estudo e sua capacidade de escolher seus amigos. Somente então, o aluno é considerado ter obtido “pequenas realizações”. No nono ano, quando o aluno entende de diferentes assuntos, já obteve um conhecimento geral sobre o mundo e não contraria nem ofende o legado do ensino de seu mestre, somente então ele é considerado ter alcançado “grandes realizações.”<sup>19</sup> (tradução livre) (SUN XIDAN, 1989, p. 957-959).

Notamos que a primeira avaliação é puramente teórica e envolve o aluno, seu conhecimento adquirido e sua capacidade interpretativa dos clássicos. A segunda avaliação considera a forma do aluno se relacionar com seus colegas, sendo prelúdio de como ele se relacionará com o seu mestre no futuro. A terceira avaliação envolve observar se o aluno e o professor desenvolveram a conexão necessária para o seguimento do processo educacional. Na quarta avaliação a, avalia-se o aluno por quais amigos ele escolhe após estar se moldando à forma do seu professor (assunto que será abordado adiante).

Conseguir “reter” conhecimento e escolher seus relacionamentos à medida que caminha com seu mestre, são considerados “pequenas realizações”. A última demonstração de maturidade é avaliada a partir da

---

<sup>17</sup> 序. Escola secundária.

<sup>18</sup> 学.

<sup>19</sup> Sun Xidan 孙希旦. Liji Jijiezhong 礼记集解: 中. Zhonghua Shuju 中华书局, 1989: 957-959 “古之教者, 家有塾, 党有庠, 术有序, 国有学。比年入学, 中年考校。一年视离经辨志; 三年视敬业乐群; 五年视博习亲师; 七年视论学取友, 谓之小成。九年知类通达, 强立而不反, 谓之大成”

observação da convicção do aluno sobre os clássicos estudados e de sua total lealdade ao legado teórico e à pessoa do mestre.

Apesar do sistema educacional chinês contemporâneo ser diferente do que existia nas dinastias antigas, o princípio de avaliação em determinadas ocasiões é em grande parte o mesmo.

Para entender melhor a importância do relacionamento entre o mestre e seu discípulo (professor e aluno) na cultura confucionista chinesa, podemos examinar uma metáfora proposta pelo confucionista Yang xiong<sup>20</sup> (53 a.C até 18 d.C) que viveu durante a dinastia Han: “O filhote de mariposa morreria, mas encontrou-se com a vespa. Ela lhe disse: ‘Seja como eu, seja como eu!’ Depois de um tempo, eles eram perfeitamente parecidos. Quão rápido os setenta discípulos se tornaram como Confúcio!” (JI GUOTAI..., 2010)<sup>21</sup>.

Antigamente havia uma crença popular chinesa dizendo que as vespas eram capazes de adotar filhotes de mariposas<sup>22</sup>, trazendo os ovos encontrados abandonados ao seu ninho. Acreditava-se que, com o passar do tempo, essas mariposas sofriam uma metamorfose à forma da mãe vespa que as adotou, transformando-se à sua imagem, ou seja, se convertiam também em vespas<sup>23</sup>.

Por isso, a partir dessa forma de enxergar o relacionamento transformador entre um professor e seu aluno, a conclusão direta de Yang xiong é que “o professor é o destino do aluno, então é melhor ser devoto ao professor do que aos livros”<sup>24</sup>.

Na visão de mundo confucionista, a avaliação do aluno durante o processo pedagógico depende em grande parte do relacionamento que ele

<sup>20</sup> 扬雄

<sup>21</sup> Ji Guotai 纪国泰. Yangzi Fayán 扬子法言. Bashu Shushe 巴蜀书社, 2010: 5. “螟蛉之子，殖而逢，蜾蠃祝之曰：「类我，类我。」久则肖之矣！速哉，七十子之肖仲尼也”.

<sup>22</sup> Essa crença deu origem à expressão popular “filhote de mariposa” (螟蛉之子), que significa “filho (a) adotivo (a)”.

<sup>23</sup> Com o tempo, historiadores registraram novas pesquisas de observação feitas por cientistas que apontavam o erro: Na verdade as vespas traziam os ovos de mariposas para alimentar seus filhotes. Mas Yang xiong viveu antes que a crença fosse desmistificada.

<sup>24</sup> Ji Guotai 纪国泰. Yangzi Fayán 扬子法言. Bashu Shushe 巴蜀书社, 2010: 10. “师哉！师哉！桐子之命也。学务不如务求师”

desenvolve com seu professor. Portanto, ao mesmo tempo em que a qualidade dos discípulos se torna o próprio legado do mestre, a responsabilidade do professor sobre a vida pessoal do aluno aumenta.

É comum em universidades de toda a China que alunos sejam companhias constantes de seus orientadores. Ao começar a fazer parte de um grupo de alunos que dedicam tempo e energia aprendendo com o professor escolhido como orientador, passamos por uma “porta” e começamos a fazer parte dessa “família”. Ao escolher um orientador, o aluno automaticamente adota a identidade de um grupo, um conjunto de pessoas que decidiram seguir esse professor. A palavra “porta”<sup>25</sup> em mandarim também pode ser usada para significar “família”, “clã” ou “escola de pensamento”.

O caminhar acadêmico é sempre uma jornada em grupo, afinal de contas somos avaliados também pela qualidade dos relacionamentos que desenvolvemos sob a orientação do nosso professor. Essa perspectiva de avaliação tem sido usada desde a antiguidade nos tempos de Confúcio até os dias de hoje.

No começo do ano de 2020, com o surto do novo coronavírus levando a fechamentos de cidades e de vários espaços públicos pelo país (inclusive escolas), vimos em Wuhan esse princípio cultural tomar forma quando o Ministério da Educação da China anunciou no dia quatro de fevereiro orientações a professores do país todo sobre quais seriam suas responsabilidades no acompanhamento dos alunos nesse período onde as aulas começariam a acontecer de forma *on line*.

Foi aconselhado que não deveria ser apresentado currículo novo aos alunos (ordem vigente até meados de abril), antes os professores deveriam assumir a postura de guardiões da saúde emocional e psicológica dos seus estudantes (JIAOYUBU..., 2020).

Contemplando professores que ensinam estudantes de todas as faixas etárias desde o ensino básico fundamental até às universidades, com isso, cursos *online* de capacitação sobre saúde mental se tornaram

---

<sup>25</sup> 门 men

obrigatórios, até mesmo nas aulas de educação física, os professores foram orientados a zelar também pela saúde física de seus estudantes.

Sistemas *online* onde os alunos poderiam informar sobre sua saúde e como se sentiam foram divulgados pelos professores. Assim, escolas e universidades de Wuhan continham informações diárias sobre a saúde física e psicológica de seus estudantes. E tudo isso era coordenado pelos professores.

Com a complexidade da relação aluno-professor como princípio de avaliação do sucesso pedagógico no confucionismo chinês, professores na China toda tomaram sobre si a responsabilidade de zelar diariamente pelos seus alunos. Mesmo distantes e separados pelo isolamento, os alunos eram atendidos *online* pelos seus professores e passavam bastante tempo nessas interações, que aconteciam tanto individualmente quanto em grupo.

A essência do relacionamento existente entre professor, aluno e colegas de classe foi fundamental na implementação dessas medidas de urgência que foram executadas com sucesso. Educadores foram treinados em tempo para dar aulas em plataformas *online*, alunos foram assistidos remotamente em todas as áreas e, de uma forma pioneira, juntos deixaram um legado que o mundo observa como exemplo.

## “Transformar o povo e moldar costumes”<sup>26</sup>: o objetivo da educação

O princípio chinês de avaliação do aluno é atemporal e segue vivo e ativo atualmente criando vínculos entre professores e estudantes, influenciando a sociedade até nos dias de hoje. Da mesma forma, ao analisar *Xue ji*, encontramos outro legado educacional que foi utilizado por sucessivas dinastias chegando até nós, auxiliando nesse período de isolamento social devido à pandemia do coronavírus: transformar o povo e moldar costumes como objetivo central do processo educacional, e por isso a educação não pode parar, como é possível ver abaixo, no trecho do livro analisado:

Assim, o nível de conhecimento alcançado pelo processo de aprendizagem é considerado suficiente para **transformar o povo e moldar costumes**. Os de perto se submetem com prazer e os de longe desejam o ensinamento. Esse é o caminho do ‘Grande Aprendizado’. Como está escrito: A formiguinha exercita sua arte continuamente”.<sup>27</sup> (tradução livre, grifo do autor). (SUN XIDAN, 1989, p. 959, grifo do autor).

Ainda utilizada atualmente por educadores chineses, a expressão “transformar o povo e moldar costumes” aparece logo no primeiro parágrafo do livro em questão e é descrita como o objetivo final do processo educacional.

Em um contexto onde o acesso à educação era quase completamente restrito à elite do país, *Xue ji* começa com uma admoestação histórica aos governantes dizendo que se o soberano do Estado deseja que o povo seja transformado e tenha seus costumes moldados, apenas ter boa reputação ou gozar de sabedoria não serão suficientes para garantir admiração do povo e ordem social necessárias para a transformação: somente a educação tem esse efeito.

---

<sup>26</sup> Hua min cheng su 化民成俗

<sup>27</sup> Sun Xidan 孙希旦. *Liji Jijiezhong 礼记集解*. 中. Zhonghua Shuju 中华书局, 1989: 959. “夫然後足以化民易俗，近者說服，而遠者懷之，此大學之道也。《記》曰：蛾子時術之。其此之謂乎”

O caractere chinês correspondente à palavra transformar<sup>28</sup> teve sua primeira forma durante a Dinastia Shang<sup>29</sup> (1766 a.C. até 1122 a.C.), e sua representação inicial é bem peculiar. Ele é formado pela imagem de duas pessoas, uma de costas para a outra. Um está de cabeça para baixo e o outro está em pé ao lado, como é possível visualizar com a Figura 1, a seguir:

**Figura 1:** Representação inicial do caractere Hua



Fonte: (DONG LIANCHU... 2011, p. 1118)

A seguir, com a Figura 2, há a representação gráfica de uma das primeiras representações do caractere em questão:

**Figura 2:** Representação gráfica de uma das primeiras representações do caractere Hua



Fonte: (ZIDIAN CHAXUN..., 2011)

<sup>28</sup> Hua 化

<sup>29</sup> 商代

No confucionismo, o objetivo central do processo pedagógico é mudar completamente a posição do ser humano no mundo, tornando-o um ser completo. Costumes só serão aperfeiçoados se o povo for transformado, se cada indivíduo se despertar para a sua identidade na sociedade e cumprir os ofícios dessa identidade e isso só acontecerá se os líderes do estado terem a educação como prioridade.

Portanto, desde o mundo antigo até a atualidade, educadores chineses exercem um papel social fundamental. Eles estão envolvidos no ofício de impulsionar a criação de comportamentos sociais benignos ao bem estar do povo ao transformá-lo através do processo educacional.

A imagem utilizada por *Xue ji* para exemplificar esse processo de transformação é o ato de talhar uma esmeralda<sup>30</sup>. Na cultura chinesa, esmeralda é a mais bela das pedras e frequentemente usada como metáfora à beleza ou a moral elevada. Quando talhada, ela não só pode se converter em objetos úteis nos rituais de sacrifício aos deuses e antepassados, como também pode servir de adorno carregado em volta do pescoço ou nos braços, considerando que: “A esmeralda que não é talhada” é rara e preciosa, mas não chega a ser útil ou bela como a esmeralda trabalhada.

Assim é o povo, sem instrução não alcança o conhecimento. Só quando o povo é lapidado pelo processo pedagógico da educação é que costumes são moldados contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Por isso, na cultura oriental chinesa, educação é uma das maiores prioridades dos governantes, como é possível verificar no trecho a seguir: “É por esse motivo que imperadores da antiguidade, quando estabeleciam reinos para governar as pessoas, faziam da educação seu objetivo primário. Como diz o livro *Dui Ming*<sup>31</sup>: ‘Os pensamentos, dos primeiros aos últimos, devem estar fixados no aprendizado’”<sup>32</sup>(SUN XIDAN, 1989, p. 962).

---

<sup>30</sup> “玉不琢，不成器；人不学，不知道”

<sup>31</sup> 兑命. *Dui ming* faz parte do Clássico de Documentos Shang Shu 尚书.

<sup>32</sup> Sun Xidan 孙希旦. *Liji Jijiezhong* 礼记集解: 中. Zhonghua Shuju 中华书局, 1989: 962. “是故古之王者建国君民，教学为先。《兑命》曰：念终始典于学。其此之谓乎”

Portanto, fica claro que as fronteiras da importância da educação na sociedade chinesa se alargam para além do ensino teórico de conteúdo. O processo educacional que acompanha as pessoas desde a infância até a maior idade é prioridade caso os governantes desejem que o povo se transforme e desenvolva bons hábitos sociais.

O surto da Covid-19 se tornou um assunto público emergencial muito rapidamente. Em resposta à essa emergência, o Ministério da Educação teve uma iniciativa denominada de: “Suspendendo classes sem suspender o aprendizado” (tradução livre)<sup>33</sup>.

Com escolas fechadas e sem previsão de retorno, o Ministério da Educação lançou uma plataforma *online* nacional para transmitir o conteúdo das classes em redes de televisão para ajudar milhões de estudantes primários e secundários de províncias distantes que têm acesso limitado à internet (UNMOTIVATED STUDENTS..., 2020).

Juntas, universidades de todo o país disponibilizaram gratuitamente mais de 24.000 cursos *online* ainda nas primeiras semanas do surto (ONLINE CLASSES...,2020).

Quando a configuração do formato do semestre ainda era incerta, a inovação com ferramentas tecnológicas e a flexibilidade quanto aos horários, conteúdo, tempo de classes, tarefas, etc. foi uma preocupação que os educadores e as instituições tiveram desde o começo.

Orientados pelo Ministério da Educação a se adaptarem às circunstâncias, professores de Wuhan e de toda a China entenderam que o processo de transformação pedagógica pelo qual estudantes estavam passando naturalmente em seus estágios de vida não poderia parar frente aos novos desafios que o vírus sobrepunha.

Assim, ações pioneiras e unificadas do setor educacional foram prioridades no período de isolamento social. A rápida reação e adaptação dos educadores às limitações do semestre juntamente com o êxito de implementação de ações deve-se ao fato de que os chineses reconhecem a

---

<sup>33</sup> Wunong Zhang & Yuxin Wang & Lili Yang & Chuanyi Wang, 2020. "Suspendng Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak." *Journal of Risk and Financial Management*, MDPI, Open Access Journal, vol. 13(3), pages 1-6, March.

importância da educação para a sociedade, e que esforços para que classes sejam suspensas, mas o aprendizado não, valem a pena serem feitos.

### **Considerações finais**

A rápida disseminação do novo coronavírus levou a China a ser o primeiro país a fechar cidades no ímpeto de impedir o contágio em massa. As adaptações no sistema de educação foram de suma importância para a proteção de estudantes e professores e também serviram como exemplo de pioneirismo que foram seguidos por outros setores sociais.

Hoje, com o nível de contágio baixo e controlado, algumas escolas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio retomaram as aulas presenciais na cidade de Wuhan e universidades anunciaram a data de retorno às aulas para o segundo semestre de 2020<sup>34</sup>. O êxito no resultado das políticas de emergência do Ministério de Educação é mérito dos educadores chineses.

O objetivo da educação segundo Confúcio é “transformar” o povo, e essa “transformação” pela qual os alunos estão passando no processo pedagógico onde estão inseridos visa construir costumes sociais coletivos saudáveis à nação. Por isso, ela é vista como de suma importância, até mesmo para ser pausada.

Os esforços realizados nessa direção, tiveram por plano de fundo o princípio confucionista milenar do relacionamento entre mestre e discípulo: a avaliação do sucesso disciplinar do aluno abrange também a qualidade do seu relacionamento com o professor “que é destino a ele”.

Na China, professores estão envolvidos em uma cultura onde o seu relacionamento com os alunos é um dos pilares da estrutura social e alunos são ensinados a respeitarem seus professores e tê-los como mestres e guias. A essência desse relacionamento de afeições e responsabilidades mútuas foi chave na construção e implementação dos métodos acionados pelo governo no começo do ano como combate ao Covid-19.

---

<sup>34</sup> Primeiro semestre do ano letivo de acordo com o sistema de educação chinês.

O momento é desafiador e educadores do mundo todo têm em mãos questionamentos que carecem de respostas que não virão facilmente.

Durante o enfrentamento da crise, a sabedoria dos confucionistas inspirou educadores chineses a tomarem medidas emergenciais tendo em foco os valores que são inegociáveis na área educacional.

Desse modo, no ano em que a pandemia é uma preocupação que nos assola, emprestemos da sabedoria antiga dos chineses, a crença de que “o professor é o destino do aluno” e cumpramos com a tarefa que o destino nos reservou de continuar a trabalhar pela educação. As classes presenciais pararam, mas o ensino não, a educação que transforma o povo depende dos nossos esforços.

## Referências

CONFUCIUS. 2020. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/confucius> . Acesso em: 5 jun. 2020.

DONG LIANCHI . Disponível em: <https://baike.baidu.com/item/化/4893609> Acesso em: 28 jun. 2020.

JIAOYUBU 2020. Disponível em: [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202002/t20200204\\_417734.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202002/t20200204_417734.html) Acesso em: 1 jul. 2020.

JI, Guotai. *Yangzi Fayan*. Chengdu: Bashu Shushe, 2010.<sup>35</sup>

ONLINE CLASSES. Disponível em <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2020022108360325> Acesso em: 1 jul. 2020.

PINYIN celebrates 50th birth. 2008. Disponível em: <http://www.china.org.cn/english/news/242463.htm> . Acesso em: 5 jun. 2020.

---

<sup>35</sup> 纪国泰, 扬子法言. 巴蜀书社, 2010.

SUN, Xidan. *Liji Jijie*. Beijing: Zhoghua Shuju, 1989.<sup>36</sup>

UNMOTIVATED STUDENTS. Disponível em <https://global.chinadaily.com.cn/a/202002/19/WS5e4c6c3fa310128217278832.html> Acesso em: 1 jul. 2020.

ZIDIAN CHAXUN. Disponível em <http://qiyuan.chaziwang.com/etymology-32.html>. Acesso em: 28 jun. 2020.

---

<sup>36</sup> 孙希旦. 礼记集解: 中. 中华书局, 1989.

## Apresentação dos autores

### Sobre as organizadoras

**Adriana Alonso Pereira** é doutoranda e mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Pedagoga pela Universidade de Marília/SP (Unimar). Atuou como professora da Educação Infantil e atualmente é professora do Ensino Fundamental I na rede Municipal de Marília/SP. Tem experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e Inclusiva e desenvolve pesquisas com as seguintes temáticas: inclusão escolar e social, Educação Infantil, Educação Integral, atitudes sociais em relação à inclusão, mudanças de concepções e atitudes sociais em relação à inclusão e concepções sobre deficiências. *E-mail:* adriana.hds@gmail.com

**Aline de Novaes Conceição** é doutoranda e mestra em educação, Especialista em *Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva* e Pedagoga com aprofundamento em Educação Infantil, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu, Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (Indep), atualmente, também cursa especialização em Gestão Educacional. Professora, têm experiências na área de Educação, com ênfase na História da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação Infantil, inclusão e formação de professores. Busca com suas pesquisas aproximações com as suas práticas de professora. *E-mail:* alinenovaesc@gmail.com

**Maewa Martina Gomes da Silva e Souza** é doutora e mestra em educação, na linha da Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual pela mesma Universidade e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação. Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), *Campus* de Marília/SP. Tem experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: metodologia de pesquisa, estatística não-paramétrica, dificuldades de aprendizagem, concepção de deficiência, atitudes sociais em relação à inclusão, mudanças de concepções e atitude sociais, reabilitação profissional, formação de professores, inclusão escolar e social. *E-mail:* maewa\_martina@yahoo.com.br

## Sobre os autores

**Alessandra Ferreira Di Roma** é doutoranda em Educação pela Unesp de Marília/SP, em cotutela pela Universidade de Paris VIII (2017). Mestra em Educação para a Ciência – Unesp de Marília/SP (2015). Graduada em Pedagogia – Unesp de Marília/SP (2012). Membro dos grupos de pesquisas: 1. ENCINE - "Ensino de Ciências e Inclusão Escolar" - linha de pesquisa: Educação científica de alunos com surdez (Unesp, Bauru/SP); 2. "Linguagem e Surdez" - Educação Especial (Unesp, Marília/SP); 3. Structures Formelles du Language (SFL) Laboratório da Universidade de Paris VIII. Atualmente vem consolidando trabalhos referentes à formação universitária para surdos no Brasil e na França. Tem experiência como docente no Ensino Superior, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino a distância e Coordenação Pedagógica. Publicou artigos em periódico, capítulos de livros, trabalhos completos e resumos expandidos em anais de eventos nacionais e internacionais. *E-mail:* alessandra.unesp@yahoo.com.br

**Amabriane da Silva Oliveira Shimite** é doutoranda bolsista CAPES e mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista – (Unesp) de Marília/SP, na linha de pesquisa em Educação Especial. Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano (Ceucar) e em Gestão do Controle de Qualidade em Alimentos pela Faculdade de Tecnologia de Marília/SP (Fatec), onde se graduou em Tecnologia em Alimentos. Atua como docente no Ensino Superior no curso de Pedagogia. Tem experiência no acompanhamento de estudantes com deficiência na Educação Superior. Foi responsável pelo projeto “Inclusão de alunos com deficiência no curso superior de Tecnologia em Alimentos”, na Fatec de Marília/SP. É membro da Comissão de Acessibilidade e Inclusão da Unesp e do grupo de pesquisa Trabalho, Saúde e Deficiência (GPTSD). *E-mail:* dsshimite@gmail.com

**Ana Amélia Ribeiro de Almeida** é Psicóloga pela Universidade Católica de Brasília - UCB / Brasília. Especialista em Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Cedene / Uruguai. Com formação em: Pecs pela *Pyramid* / Brasil; TEACCH pela AMA-DF; Intervenção Comportamental Voltada para Autismo Infantil pelo IBAC / Brasília. Sócia Majoritária no Tratamento de Terapia Comportamental Domiciliar no Distrito Federal que atende crianças, adolescentes e adultos com TEA e Co-Fundadora do Café Inclusão. *E-mail:* cafeinclusao@gmail.com

**Angelo Antonio Puzipe Papim** é graduado em Psicologia, com especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental; graduado em licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp de Marília/SP; graduado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp de Marília/SP; Mestrando em Ciências Sociais, na linha de Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas, pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp de Marília/SP; Mestrado em Educação, na linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp de Marília/SP. Doutorando em Educação, na linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp de Marília/SP. Tem experiência na área de Psicologia Clínica e em Psicologia Social e Educacional, atuando principalmente na área de Educação Especial e Desenvolvimento Humano. *E-mail:* angelepapim@gmail.com

**Caio Saraiva Coneglian** é doutor e mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Unesp de Marília/SP. Com graduação em Ciência da Computação pelo Centro Universitário Eurípides de Marília - Univem. Professor Colaborador do Programa de Pós-graduação em Direito do Univem. Docente dos cursos de graduação de Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Ciência de Dados do Univem. Professor responsável pelo Laboratório de Tecnologias Educacionais do Univem. *E-mail:* caio.coneglian@gmail.com

**Carolina Cangemi Gregorutti** é Terapeuta Ocupacional pela Unesp - Marília/SP. cursou especialização em Neurologia na Terapia Ocupacional pela FAMESP/SP. Habilitada no Tratamento Neuroevolutivo BOBATH pela ABDAN. Mestre e Doutora em Educação pela Unesp-Marília/SP e Co-Fundadora do *Café Inclusão*. *E-mail:* carol.terapeut@gmail.com

**Cleiton Calebe da Silva Guerra** é graduado em Letras-Mandarim e Literatura Chinesa pela Xi'an JiaoTong University da China. Mestrando bolsista pelo Ministério da Educação Chinês na Universidade de Wuhan (Wuda) na China, na linha de pesquisa em Literatura Clássica Confucionista e Taoísta. Tem experiência na área de ensino linguístico e literário, atuando como professor de crianças de terceira cultura que vivem na Ásia. Tem experiência em tradução, interpretação, consultoria cultural e orientação linguística para empresas e instituições privadas e públicas. *E-mail:* caljosiah@gmail.com

**Elvis Fusco** é doutor em Ciência da Informação e Mestre em Ciência da Computação. Realizou estágio de pós-doutorado em Ciência da Informação na Universidade de São Paulo - USP. Atualmente é Pró-reitor de Inovação e Desenvolvimento Institucional no Centro Universitário Eurípides de Marília - Univem. Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito do Univem. Coordenador do Centro de Inovação Tecnológica de Marília (CITec-Marília) e do Centro Incubador de Empresas de Marília (CIEM), credenciados ao Sistema Paulista de Ambientes de Inovação (SPAI) do Governo do Estado de São Paulo. *E-mail:* elvisfusco@gmail.com

**Fabiana Oliveira Koga** é doutora e mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista -Unesp, na linha de pesquisa em Educação Especial. Psicopedagoga Clínica pela Faculdade Paulista. Bacharel em instrumento Piano e licenciada em Educação Musical pela Unisagrado. Durante o mestrado foi bolsista CNPq e no doutorado foi bolsista FAPESP. É autora do livro *Precocidade e Superdotação Musical* e autora, com o apoio da FAPESP, do "Protocolo para Screening de Habilidades Musicais", o qual está em processo de patente. Docente na Educação Básica lecionando a disciplina de Educação Musical na rede Sagrado de Ensino. Docente no Ensino Superior atuando no curso de Pedagogia. É membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Grupoh). *E-mail:* fabianapsicopedagogiamusical@gmail.com

**Izadora Maleski Serrano Alves** é graduada em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas (2002) e em Pedagogia (2011) pela Universidade Estadual de Londrina (Uel). Especialista em Comunicação com o Mercado (2005) e Mestre em Educação (2014)

pela mesma instituição. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp de Marília/SP. Atuou como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Londrina/PR, de 2000 a 2012. Atualmente, é titular do cargo de diretora de Escola Municipal em Marília/SP. *E-mail:* izadora.msa@gmail.com

**Karen Regiane Soriano** é doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Marília). Mestre em Educação, Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva e Pedagoga com aprofundamento em Educação Infantil pela mesma Universidade (Unesp/Marília). Professora Substituta do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (DASE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC - UNESP/Marília) e Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI). Membro do Grupo de Pesquisas “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen) e colaboradora do Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *E-mail:* karenrsoriano@gmail.com

**Karolyne Aparecida Ribeiro Kusunoki** é graduada em Pedagogia. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/ Marília). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDI). Atualmente é professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Marília/SP. Atuou também como professora da rede particular e como Assistente Técnico de Área da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP. *E-mail:* karolkusunoki@gmail.com

**Kátia de Abreu Fonseca** é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Linha Educação Especial, pela Unesp-Marília/SP. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Unesp-Bauru/SP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Unesp-Marília/SP. Especialista em Psicopedagogia pela USC-Bauru. Pedagoga com Habilitação em Deficiência Intelectual pela Unesp-Marília/SP. Professora da Divisão de Educação Especial do Município de Bauru/SP (licenciada). Atualmente, é Educadora no Colégio Chaminade de Bauru/SP. Membro do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (Gepis) e do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP). *E-mail:* kabrefonseca@gmail.com

**Macioniro Celeste Filho** é professor Assistente Doutor no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp, *campus* de Bauru. É professor permanente do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Unesp, *campus* de Bauru e é professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília/SP. Tem Bacharelado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH-USP (1989); Licenciatura em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE-USP (1989); Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2002) e Doutorado em Educação, ambos na

área de especialização em História da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2006); Pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2017); Pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (2016-2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Superior, atuando principalmente com os temas de História da Educação; Ensino de História; Teorias e Métodos das Ciências Humanas. *E-mail*: macioniro.celeste@unesp.br

**Marcelo Soldão** é doutorando e mestre em educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (Unesp), *Campus* de Marília/SP. Pós-graduado em Gestão Estratégicas de Pessoas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - (Senac/SP), *Coach* Integral Sistêmico, *Mentoring* Educacional e Comportamental, *Practitioner* em PNL - Programação Neurolinguística. Atualmente atua na Coordenação da Educação Profissional, atua como treinador do Instituto EuSoul, realiza mentoria e *coach*. Tem experiência na formação de professores, desenvolvimento humano, metodologias ativas, inteligência emocional, gestão de pessoas. *E-mail*: marcelo.soldao@gmail.com

**Mariele Angélica de Souza Freitas** é Pedagoga com habilitação na área da Deficiência Intelectual e Especialista em Atendimento Educacional Especializado: área da Deficiência Intelectual, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) - *campus* de Marília/SP. Mestra em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha "Currículo funcional: implementação e avaliação de programas alternativos de ensino especial". Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na linha "Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças". *E-mail*: marielefreitas@gmail.com

**Rosemeire Fernanda Frazon Modesto** é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Unesp/Marília. Mestre em Educação Especial - Unesp/ Marília/SP. Especialista em Escola Inclusiva - Unesp/Marília/SP. Especialista em Coordenação Pedagógica - UFSCar/ São Carlos. Especialista em Neuropedagogia pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí. Membro do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais. Autora e tutora de cursos de capacitação na Rede Municipal de Educação de Cruzmaltina/PR. Formadora do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Atualmente é professora titular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral FAEF/ACEG - Garça/SP. Diretora de Escola Municipal/ Marília/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, alfabetização e gestão escolar. Email: rose\_frazon@hotmail.com

**Salete Regiane Monteiro Afonso** é mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - *Campus* Marília/SP. Graduada em Psicologia - Formação de Psicólogos e Licenciatura Plena - pela mesma Universidade - *Campus* de Bauru/SP (2001). Especialista pela Universidade de São Paulo (2002) na área de Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes. Tem formação no Magistério pelo CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

(1996). Foi Psicóloga e Diretora Técnica da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (Apaie) de Bauru/SP e atuou como Professora na Universidade Sagrado Coração (Atualmente Unisagrado) no curso de Psicologia e na Faculdade de Agudos (FAAG) no curso de Pedagogia. Atualmente trabalha como Psicóloga Clínica. *E-mail:* saletepsi.afonso@gmail.com

**Silvana Vacilotto** é especialista em *Educational Psychology* pela *University of Nevada, Reno* – UNR e *Graduate Teaching Assistant na mesma universidade*. Mestre em TESOL pela *University of Illinois, Urbana-Champaign* – UIUC. Bolsista *Fulbright-LASPAU*. Pós-Graduada em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG. Graduada em Pedagogia, com habilitação em Gestão Escolar, pela Faculdade de Educação e Cultura do ABC. Graduada em Letras, Inglês/Português, com habilitação em Tradução e Interpretação, pela Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas. Tem experiência na área da Educação e TESOL, especificamente em formação de professores e orientação educacional. Atua, principalmente, nos seguintes temas: teorias de desenvolvimento humano e prática pedagógica; desenvolvimento cognitivo, social, emocional e moral de crianças e adolescentes; mediação da aprendizagem; orientação parental e educacional. *E-mail:* silvanavacilotto@gmail.com

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)