

Áurea Augusta Rodrigues da Mata
Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Organizadores

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB



Áurea Augusta Rodrigues da Mata
Marcos Angelus Miranda de Alcantara
(Organizadores)

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM
TEMPOS DE PANDEMIA:
INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB**



João Pessoa / 2021

© **Copyright by Departamento de Habilitações Pedagógicas ...
Centro de Educação, 2021**

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional,
conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que sejam
indicados os créditos completos do livro.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade dos
autores.

Diagramação e Projeto Gráfico

Daniele dos Santos Ferreira Dias

Catálogo na Fonte

Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

E59	Ensino, pesquisa e extensão em tempos de pandemia: intervivências do DHP/CE/UFPB [recurso eletrônico] / Organização: Áurea Augusta Rodrigues da Mata, Marcos Angelus Miranda de Alcantara. – João Pessoa: Editora do CCTA, 2021. Recurso digital (2,36MB) Formato: ePDF Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader 1. Educação. 2. Ensino e Pesquisa - UFPB. 3. Pedagogos - Formação. 4. Ensino - Pandemia. I. Mata, Áurea Augusta Rodrigues da. II. Alcantara, Marcos Angelus Miranda de. UFPB/BS-CCTA CDU: 37
-----	---

Elaborada por Susiquine Ricardo Silva – CRB 15/653

Editora CCTA
Cidade Universitária, Campus I, s/n
E-book



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor Valdiney Veloso Gouveia
Vice-Reitora Liana Figueira Albuquerque

Centro de Educação
Diretora Adriana Valéria Santos Diniz
Vice-Diretor Roberto Rondon

Conselho Editorial da CCTA Carlos José Cartaxo
José Francisco de Melo Neto
Magno Alex Seabra
Marcílio Fagner Onofre
Ulisses Carvalho da Silva

Editor José Luiz da Silva
Secretário do Conselho Editorial Paulo Vieira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
PARTE I – ENSINO	09
A Formação de Pedagogas/os no Centro de Educação da UFPB: uma leitura de desafios a partir da experiência docente <i>Maria Eulina Pessoa de Carvalho</i>	10
A Reinvenção de Si através do Nós: tessituras docente/discentes narradas em portfólios no contexto da pandemia mundial em 2020 <i>Ana Paula Romão de Souza Ferreira</i>	19
Compreendendo e organizando Currículos e Trabalhos Pedagógicos de modo narrativo <i>Marlécio Maknamara</i>	30
Encontrar o Inédito Viável em tempos de pandemia: perspectivas, limites e desafios no ensino remoto <i>Jessyka dos Santos Lima; Alice Oliveira Lopes; Lidiane da Silva; Raisa Albuquerque Andrade; Áurea Augusta Rodrigues da Mata;</i>	40
Ensino remoto emergencial no Ensino Superior em tempos de pandemia da Covid-19: um relato da experiência docente <i>Ana Luisa Nogueira de Amorim</i>	50
Formação Inicial Docente para Educação Infantil em tempos de pandemia: relatos de experiências <i>Ana Luisa Nogueira de Amorim; Máira Lewtchuk Espindola; Nádia Jane de Sousa</i>	65
Lições Didáticas sobre ensinar em tempos de pandemia: apostas a partir de registros vivenciais <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo; Jeane Félix da Silva</i>	76
Os Dois Lados das Janelas <i>Virgínia de Oliveira Silva; Edmilson Gomes da Silva Júnior</i>	87
Política e Gestão da Educação: ensino como aprendizagem em tempos de pandemia de Covid-19. Paraíba/ Brasil 2020 <i>Mauricéia Ananias</i>	105

“Uma Professora muito Maluquinha”: uma reflexão sobre algumas visões precárias a respeito da identidade docente no âmbito da relação Trabalho-Educação	117
<i>Cícera Natália Ladislau dos Santos; Marcos Angelus Miranda de Alcantara</i>	
PARTE II – PESQUISA	131
A Educação Emocional como meio de empoderamento para mães de bebês com síndrome de down em tempos de pandemia	132
<i>Táisa Caldas Dantas; Maria Maysa Romão Bezerra</i>	
Amor, violências, homoafetividades e educação: do apagamento discursivo a (re)afirmação de um discurso heterocentrado	152
<i>Maria da Luz Olegário; Kléber Neves Marques Júnior</i>	
Arquitetura escolar: um texto curricular	169
<i>Heber Macel Tenório Vasconcelos; Marlécio Maknamara</i>	
Educação, Religião e Práxis Pastoral: em busca do significado do ser líder religioso em comunidades pentecostais e neopentecostais	180
<i>Marinilson Barbosa da Silva</i>	
O enunciado da Gestão Educacional na ordem do discurso político-pedagógico: análise preliminar dos documentos-fonte	191
<i>Krislânia Damascena Rodrigues; Marcos Angelus Miranda de Alcantara</i>	
PARTE III – EXTENSÃO	204
Escrita acadêmica em tempos de pandemia: discutindo as ações do projeto de escrita da UFPB em 2020	205
<i>Surya Aaronovich Pombo de Barros; Edvaldo Lira</i>	
Formação de Professores e Gestores da escola do campo: reflexões que emergem da extensão em tempos de pandemia	220
<i>Ana Célia Silva Menezes; Idelsuite de Sousa Lima; Vilma de Assis Francelino</i>	
Itinerários da Coordenação Pedagógica na perspectiva da educação integral: sinalizações de uma experiência	231
<i>José Leonardo Rolim de Lima Severo; Thamyris Mariana Camarote Mandú</i>	

APRESENTAÇÃO

A Pandemia da Covid-19 instaurou, na sociedade como um todo, e, de modo particular, nas instituições educativas, necessidades de adaptação de rotinas e relações. Nas Universidades Públicas, os desafios postos exigiram, de um lado, a defesa do princípio de equidade e de inclusão como elementos estruturantes da sua função social, qual seja, a democratização do saber e a formação humana, técnica e política socialmente referenciada. De outro lado, também exigiram um senso de inovação que tornasse possível, em um contexto de crises, a manutenção das agendas de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica e administrativa.

Nesse contexto, o Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) não se furtou ao seu compromisso histórico de buscar alternativas para a compreensão e ação sobre a realidade apresentada. Possuindo em seu cerne a expertise institucional de desenvolver estudos, pesquisas e experiências que produzam referenciais para a formação e as práticas educativas e um coletivo plural e dinâmico de docentes, o DHP manifestou um significativo engajamento institucional nas múltiplas atividades desenvolvidas. Por meio delas, criamos e mobilizamos redes colaborativas locais, regionais, nacionais e internacionais. Apesar das circunstâncias desafiadoras do período de trabalho remoto imposto pelas medidas sanitárias de enfrentamento à Covid-19, que afetaram a existência de docentes e discentes e seus respectivos modos de fazer, o Departamento constituiu-se como um lócus de experiências que aportam

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

contribuições para pensar a ação da Universidade diante da crise sanitária e dos desafios políticos e sociais emergentes.

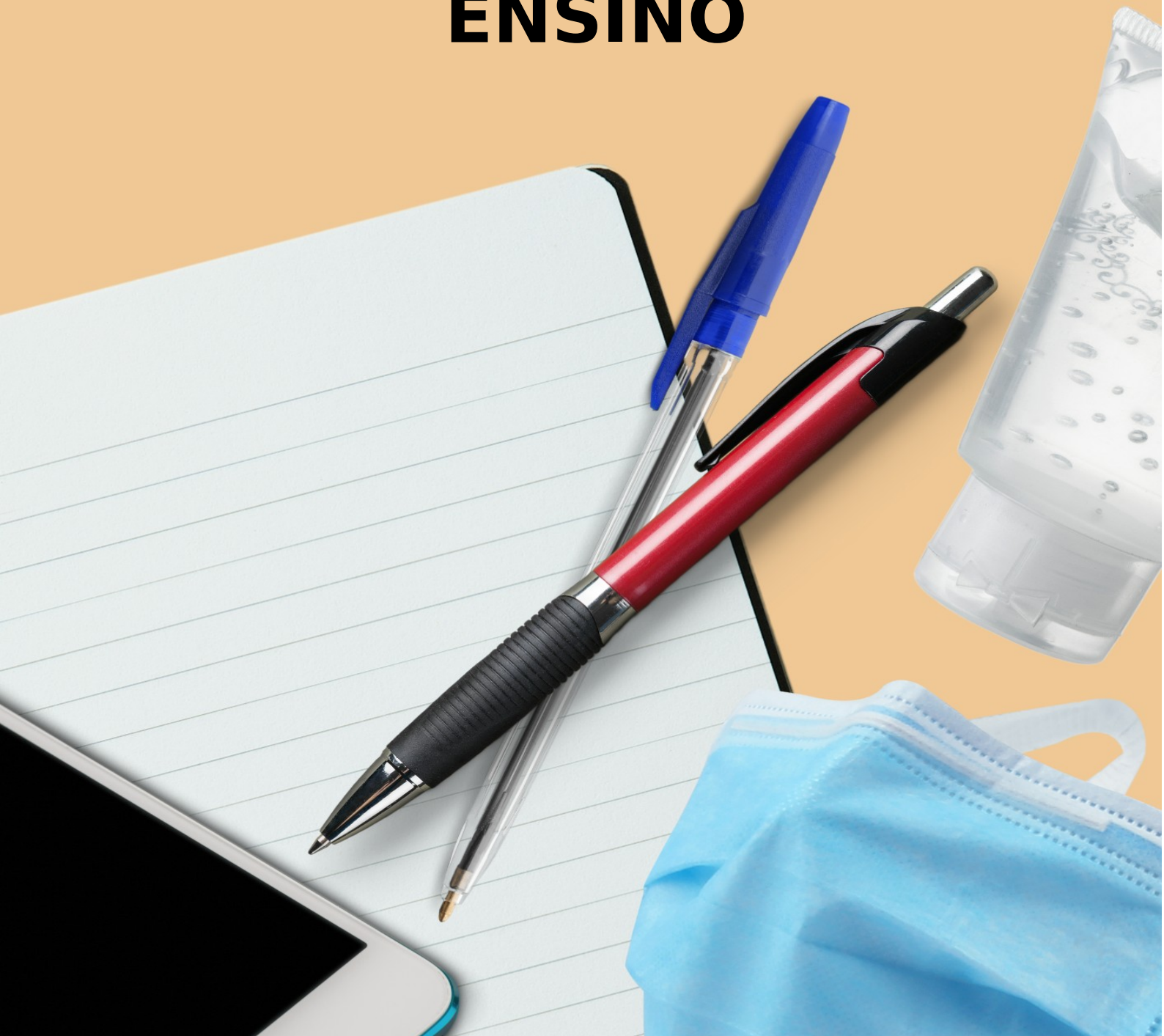
A adoção de rotinas para o trabalho remoto exigiu uma pedagogia sensível às possibilidades de envolvimento e interação entre docentes e discentes. Partindo de uma análise dos condicionantes complexos que enredaram nossos cotidianos, fomos levadas/os a desenvolver estratégias contingenciais que nos revelavam novas aprendizagens e novos modos de perceber e operar a função docente. Assim, nos deparamos com oportunidades que puseram em movimento novos saberes e reforçaram o lugar social que a Universidade e as licenciaturas ocupam no debate público sobre democracia, formação humana e Estado de Direito.

Este livro, portanto, reúne um mosaico de narrativas sobre experiências de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por docentes no DHP em redes colaborativas com diferentes atores institucionais internos e externos à UFPB. Por meio dessas experiências, é possível identificar o compromisso e o dinamismo próprio de um Departamento que tem nos processos pedagógicos sua base identitária e sua expertise.

Os textos demarcam um valioso registro de saberes e práticas que demonstram, na história desse Departamento, as possibilidades do trabalho formativo no ensino, na pesquisa e na extensão diante de um quadro complexo de novas demandas. Nas experiências aqui apresentadas, encontramos indícios de um legado que informa, ao presente e ao futuro, quem somos, o que fizemos e no que acreditamos. Por essa razão, reconhecemos a potencialidade do livro e esperamos que, a quem ele alcance, possa servir de inspiração para a defesa da Universidade Pública, da Pedagogia e da profissão docente.

Profa. Nádia Jane de Sousa
Chefe de Departamento (maio de 2021 a maio de 2023)
Prof. José Leonardo Rolim de Lima Severo
Vice-Chefe de Departamento (maio de 2021 a maio de 2023)

PARTE I ENSINO



A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPB: uma leitura de desafios a partir da experiência docente

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de
Doutora em Educação; UFPB
E-mail: maria.eulina@academico.ufpb.br



Essa imagem foi postada no grupo de *whatsapp* da minha turma, na véspera de uma avaliação da disciplina Pesquisa em Educação, ofertada para o período 2020.2 do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/Campus I) – estamos em aulas remotas desde que eclodiu a pandemia da Covid-19 e este semestre seria o período 2021.1 “em tempos normais”. As alunas e alunos teriam quatro horas para fazer um exercício com questões fechadas e uma só aberta, em casa, com consulta a um

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

texto básico sobre a metodologia da pesquisa em educação (CARVALHO, 2009), lido anteriormente e comentado em aula.

A imagem inspira minhas reflexões para a construção deste texto que tem como questão de fundo a relação da universidade pública com o seu alunado e com a comunidade mais ampla. Aqui limito-me a explorar, especifica, breve e parcialmente, a relação do Curso de Pedagogia da UFPB/Campus I com o seu alunado, a partir da minha experiência docente.

A questão de fundo é a do reconhecimento social da universidade pública, que – embora sucateada, castigada pelo trabalho docente intensificado e precarizado, e atacada por críticos neoliberais que desconhecem o labor acadêmico – continua gratuita e realizando ensino, pesquisa e extensão num país em que o acesso à Educação Superior é diminuto.

Segundo o documento Síntese de Indicadores Sociais de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019, a taxa ajustada de frequência escolar líquida (Tafel) dos/as jovens brasileiros/as de 18 a 24 anos (que já haviam concluído ou estavam frequentando curso de nível superior) elevou-se de 23,9% em 2016 para 25,5% em 2019 (IBGE, 2020, p. 87-88). Na Paraíba, situa-se na faixa de 20,6% a 23,9% (p. 90).

Assim, estima-se que não será alcançada a meta 12, estabelecida pelo PNE, de uma Tafel de 33% em 2024, que seria equivalente a um terço dos/as jovens brasileiros/as, uma inclusão mínima.

Ademais, no contexto desse reduzido acesso à Educação Superior no Brasil, somente 26,3% dos e das estudantes estão em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (IBGE, 2020, p. 93), reconhecidamente as de melhor qualidade (HOFFMANN et al, 2014), dentre as quais estão as instituições federais de ensino superior (IFES), como a UFPB.

A Educação Superior tem sido reconhecida como um bem público na perspectiva universalista, da oferta de igualdade de oportunidades e de

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

educação para todos, o que implica políticas de acesso e inclusão social, “a serviço da cidadania plena” (BELTRÁN LLAVADOR e RAMALHO, 2011, p. 10-11).

Como ilustração da inclusão na Educação Superior, o curso de Pedagogia é o que concentra mais matrículas no Brasil e, seguindo a tendência nacional, também na UFPB.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Pedagogia situa-se em 1º lugar entre os cursos de licenciatura e em 2º lugar entre todos os cursos superiores (bacharelado e licenciatura) em número de matrículas no país. Acumula um total de 815.743 matrículas, das quais 72,2% são de alunas (INEP, 2020), constituindo-se em um dos cursos superiores mais feminilizados, no sentido quantitativo do termo, de acordo com Yannoulas (2011).

No curso de Pedagogia em tela, o mais antigo da UFPB, situado no Centro de Educação no campus I, em João Pessoa (há outros cursos de Pedagogia em outros campi e Cursos de Pedagogia em Educação Infantil e em Educação do Campo no Centro de Educação), em 2020, o número de matrículas ativas era de 1024, sendo 857 mulheres (83,7%) e 167 homens (16,3%), de acordo com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFPB, 2020). Em consulta recém realizada em 26/04/2021 são 1.139 alunas e alunos ativos, respectivamente 82,7% e 17,3% (SIGAA/UFPB, 2021).

Conhecer nosso alunado é uma tarefa básica para pensar a finalidade e a contribuição da formação que oferecemos e planejar o currículo e seus componentes. Assim, apresento a seguir alguns dados sobre a Pedagogia e seu alunado.

O curso de Pedagogia da UFPB Campus I e seu alunado

A pesquisa que ora desenvolvo (CARVALHO, 2018) sobre as representações sociais de estudantes dos cursos de Pedagogia e Engenharia

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Civil, respectivamente com maior e menor concentração de mulheres e de mais baixo e mais alto prestígio, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), entre outras questões, enfoca a configuração das identidades profissionais no contexto da formação, considerando as relações de gênero. Um questionário de caracterização e levantamento de representações sociais de alunos e alunas de cada curso vem sendo aplicado desde 2020, através da ferramenta *google forms*. Tomo aqui alguns achados desse questionário sobre a escolha do curso de Pedagogia, com o recorte da UFPB.

O questionário foi respondido por 162 estudantes de Pedagogia, sendo 137 mulheres (84%), 24 homens, e 1 não-binário. Quanto à idade, 41,4% estão na faixa etária de 17 a 22 anos; 18,5% entre 23 e 28 anos; e 40,1% acima de 29 anos. A maioria não trabalha e, dos 36,4% que trabalham, somente 20 alunas e 4 alunos atuam na educação (14,8%), elas geralmente como professoras ou auxiliares de sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil.

De acordo com a Resolução nº 64/2006 do CONSEPE/UFPB, que aprovou o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, o curso tem 3.210 horas/aula (214 créditos) e é ofertado nos turnos da manhã, tarde e noite. Tem duração mínima de oito e máxima de doze períodos letivos para os turnos diurnos, e mínima de nove e máxima de quatorze períodos letivos para o turno noturno (CONSEPE/UFPB, 2006).

Atualmente, o curso aguarda nova reformulação curricular.

O que o curso de Pedagogia representa e oferece? E o que busca seu alunado?

Consta no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB que seu objetivo é formar “professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

de Jovens e Adultos, e/ou na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (CONSEPE/UFPB, 2006).

Tal formação, regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, tem sido avaliada como insuficiente, ou mesmo deficiente: “frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva”, segundo Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017, p. 19), que pesquisaram as matrizes curriculares de 144 Cursos de Pedagogia de IES públicas e privadas do estado de São Paulo. As autoras e autores chamam atenção para “a indefinição do campo pedagógico e a dispersão do objeto da pedagogia e da atuação profissional docente” (p. 28), que resultam no fracasso em formar tanto o/a pedagogo/a, quando o/a professor/a.

Essa indefinição confere uma fraca identidade ao curso, que não atrai estudantes com ele identificados/as, o que remete à representação social da Pedagogia – sua significação e valorização. Nesse sentido, escolheram o curso de Pedagogia da UFPB/Campus I como primeira opção 78 das 137 alunas (56,9%) e 16 dos 24 alunos (66,7%) que responderam ao questionário. Constata-se, assim, que entrar em Pedagogia como opção secundária não é exceção.

Os cursos desejados pelas mulheres, que ingressaram em Pedagogia como segunda opção, eram muito diversos, a minoria de Licenciatura: Psicologia, Psicopedagogia, Ciências da Religião, Serviço Social, Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras, Tradução/inglês, Gastronomia, Turismo, Geografia, Administração, Arquivologia, Direito, Educação Física, Ciências Biológicas, Odontologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Enfermagem, Medicina Veterinária e Engenharia Civil.

Já entre os homens, que chegaram à Pedagogia em segunda opção, os cursos almejados eram Psicologia, Psicopedagogia, Filosofia, História, Ciências da Religião, Radialismo e Geografia.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Treze alunos, da minoria de homens que ora cursam Pedagogia, com idades entre 20 e 60 anos, oito com menos de 30 anos, foram entrevistados entre outubro e dezembro de 2020 sobre suas escolhas pela Pedagogia, pela bolsista PIBIC Andreia Carolina de Oliveira Serafim, aluna do curso (CARVALHO, 2019). Quatro cursavam Pedagogia como 2ª graduação e oito trabalhavam em atividades variadas como: açougueiro, operador de caixa, mecânico de refrigeração, comerciário, prestador de serviços na prefeitura, professor da rede municipal, psicólogo e assistente social. Portanto, quatro desses alunos que tiveram acesso à educação superior, através do curso de Pedagogia, exercem ocupações não relacionadas à educação.

Três alunos relataram que não queriam Pedagogia: um deles, de 27 anos, operador de caixa, desejava “ter uma graduação e foi o curso que deu pra entrar”; outro, de 26 anos, declarou ingresso por “falta de opção (...) como segunda opção, devido a minha baixa pontuação no Enem”; para o último, de 27 anos, foi “só um trampolim” para outro curso (Direito).

Quatro entrevistados já eram graduados em cursos afins (licenciatura, psicologia e serviço social), dentre os quais os dois mais velhos já eram professores e buscaram ampliação ou aprofundamento de sua formação. O psicólogo viu na Pedagogia um aditivo a sua atuação profissional junto a crianças. Já o assistente social, assumidamente gay, atribuiu sua motivação à “vontade política de transformar a educação”, afirmando que “eu queria/quero muito que pessoas como eu não passem por toda violência que passei...”, referindo-se à violência homofóbica, sobretudo na escola.

Os demais não apresentaram razões específicas, ou apontaram uma visão romântica (“admiração pela profissão que forma todas as outras”); ou uma razão pragmática (a “ampla variedade no mercado de trabalho que a área oferece”), o que remete ao caráter generalizante, desfocado e dispersivo do objeto do curso, apontado por Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017).

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Somente um aluno, de 20 anos, afirmou identificação e desejo pela docência: “Sempre adorei a docência. Desde criança brincava de escolinha (...), também dava aulas de reforço escolar para primxs com idade menor”.

Sobre nossos desafios...

Retomo a imagem, recebida no grupo de *whatsapp* da minha turma de Pesquisa em Educação. Quando avalia as oportunidades de aprendizagem oferecidas, a universidade, representada na logomarca da UFPB, está esganando o alunado, neste caso as alunas que são maioria na Pedagogia (embora a figura do esganado seja masculina)? Em tempos trágicos de pandemia de Covid-19, nós docentes estamos sufocando nossas alunas quando cobramos evidências de aproveitamento das aulas que ministramos?

Considerando os dados apresentados sobre o alunado do curso de Pedagogia, o que a universidade pública pode representar e significar quando 43,1% das alunas e 33,3% alunos não escolheram o curso que frequentam e não desejam a formação profissional que oferecemos no contexto do atual currículo?

Temos uma crise de identidade da Pedagogia, que sucessivas reformas curriculares não solucionaram. Atualmente, o desafio de definição profissional combina-se à proliferação de cursos. Como Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) sintetizam, com base nos debates das/os estudiosas/os da temática, a questão é: formar a/o docente e/ou a/o pedagoga/o? E a constatação é que a formação atualmente oferecida, que pretende qualificar ambos, é “generalizante e superficial” (p. 25).

Isso se reflete na desvalorização do conhecimento que oferecemos nas nossas disciplinas, nas barganhas que enfrentamos por aligeiramento de conteúdos, facilitação do trabalho de estudante (da produção de evidências de aprendizagem, isto é, de apropriação de conhecimentos e competências) e inflação de notas altas...

O que essa cultura teria a ver com a indefinição da identidade profissional da Pedagogia no contexto de sua feminização, definida por

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Yannoulas (2011) como uma tipificação de gênero produzida pela feminilização (presença massiva de mulheres)? O baixo prestígio do curso seria resultante de uma identidade feminina, fraca, inespecífica e, ao mesmo tempo, genericamente útil, garantida pela tradicional socialização de gênero para o cuidado das crianças e para os serviços gerais, capitalizada pelo fraco investimento de uma política educacional insuficientemente comprometida com a qualidade da educação básica.

A Pedagogia segue sendo esse curso que inclui muita gente que deseja ingressar num curso superior, mas não necessariamente em Pedagogia, num país, como se apontou acima, em que é baixa a inclusão de jovens no ensino superior. Inclusive, nem todas as alunas que estão nesse curso feminizado, fraco e desvalorizado desejam ser professoras de educação infantil ou professoras polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental, como indica minha (nossa) experiência docente. Há quem vislumbre outros campos de atuação como a pedagogia social, hospitalar, empresarial, jurídica; ou deseje a docência superior e mire a pós-graduação.

Essas observações, entre outras, chamam nossas pesquisas e reflexões neste momento em que se anunciam novas diretrizes curriculares nacionais.

Referências

BELTRÁN LLAVADOR, José; RAMALHO, Betania Leite. Introducción. Equidade, democratização do acesso e inclusão social: desafios e perspectivas para a educação superior. In: **Reformas educativas, educación superior y globalización en Brasil, Portugal y España**, p. 9-16. Valencia: Editorial Germania, 2011.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia da UFPB**. Projeto PIBIC (Edital 02/2019/PROPESQ). Departamento de Habilitações Pedagógicas, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2019.

_____. **Representações sociais das identidades profissionais e de gênero por estudantes de Pedagogia e Engenharia: um estudo comparativo na UFPB e na**

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

UFU. Projeto de Pesquisa CNPq (Processo: 437609/2018-9). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018.

_____. **Pesquisa Aplicada à Educação**. Trilhas do Aprendiz, Vol. 5. Curso de Pedagogia à Distância. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. 2009.

CONSEPE/UFPB. **Resolução N° 64/2006**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. João Pessoa: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Universidade Federal da Paraíba, 2006. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2015115006968e09983915f56990d82b/Resolucao_64_2006.htm. Acesso em 24 abr 2021.

HOFFMANN, Celina; ZANINI, Roselaine Ruviano; CORRÊA, Ângela Cristina; SILUK, Julio Cezar Mairesse; SCHUCH JÚNIOR, Vitor Francisco; ÁVILA, Lucas Veiga. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 651-666, jul./set. 2014.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020**. Coordenação de População e Indicadores Sociais, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 148 p.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

SIGAA/UFPB. Alunos ativos do curso de PEDAGOGIA (LICENCIATURA)/CE (João Pessoa). In: SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/alunos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698. Acesso em: 6 mar. 2020.

SIGAA/UFPB. Alunos ativos do curso de PEDAGOGIA (LICENCIATURA)/CE (João Pessoa). In: SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/alunos.jsf?lc=pt_BR&id=1626698. Acesso em: 26 abr. 2021.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**. Brasília/DF, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul.-dez., 2011.

A REINVENÇÃO DE SI ATRAVÉS DO NÓS: tessituras docente/discentes narradas em portfólios no contexto da pandemia mundial em 2020

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza
Doutora em Educação; UFPB;
E-mail: ana.romao@academico.ufpb.br

Introdução

O ano de 2020 foi marcado pelo início da Pandemia Mundial provocada pelo vírus da COVID-19. Contexto que provocou profundas mudanças no campo de trabalho, em todo o mundo, frente às necessidades de manter um isolamento social e seguir protocolos sanitários orientados pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O início da pandemia atingiu o Brasil, quando este passava (passa) por um processo recente, em que a democracia esteve fortemente ameaçada, quando de um golpe político, jurídico e midiático no ano de 2016. Desde então, o acirramento das ideias políticas perpassou o campo de ataques frontais às instituições, sendo uma delas, as escolas e universidades públicas.

O governo eleito em 2018 para a Presidência da República contou com o apoio de setores econômicos comprometidos com o referido golpe de 2016, dando continuidade ao desmonte das políticas públicas e, no tocante, ao enfrentamento à pandemia, sem condições de gerir os desdobramentos sobrepostos.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

O atraso em solucionar uma crise sanitária piorou, por vir à tona ideias negacionistas quanto à ciência, e tendo inúmeras consequências, entre elas, a intervenção no modo de trabalho docente. De acordo com Burci, Oliveira e Santos (2021, p. 2) as portarias ministeriais só foram emitidas em março de 2020:

O Ministério da Educação (MEC) publicou as Portarias nº 343 e nº 345, em março de 2020, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas enquanto durar a pandemia. Essa nova conjuntura demandou que as instituições de ensino de todos os níveis da educação propusessem aos seus alunos um processo de ensino e aprendizagem mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em caráter emergencial.

Segundo estudo da professora Dalila Oliveira (2020), tanto na Educação Básica, quanto na Educação/Ensino Superior o impacto da pandemia foi muito forte pela necessidade de se elaborar novas metodologias, realizar novas formas de ensino e, ainda assim, considerar as profundas desigualdades de acesso ao equipamento necessário para a realização do ensino remoto; Ou, riscos enormes de contaminação pelo vírus, ao realizar o ensino híbrido (parte presencial e parte de forma remota). Os dois formatos de realização de aulas que ocorreram no ano de 2020.

Desta forma, o nosso objetivo, nesta reflexão foi o de apresentar de forma panorâmica uma síntese dos registros contidos no Plano de Curso e nos Portfólios, desenvolvidos por mim e pelos discentes em nossa experiência na docência no ano de 2020, frente a esse contexto provocado pela pandemia e com as dificuldades tecnológicas e políticas em curso.

Metodologia

O nosso percurso metodológico trilhou através da pesquisa qualitativa realizando uma pesquisa diagnóstica e pelo caminho da pesquisa histórica documental, do tipo sócio-histórica. Compreendendo que os documentos selecionados foram produzidos em um recorte temporal contemporâneo e bastante recente, utilizamos o campo historiográfico da História do Tempo Presente:

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

(...) a história que hoje se escreve é de algum modo uma História Social – mesmo que se direcionando para as dimensões política, econômica ou cultural (...) (BARROS, 2012, p. 97).

Para tanto, o recorte temporal estabelece o período que correspondeu ao período letivo 2020.1, especificamente, no período em que nossa instituição, UFPB, designou como período suplementar, entre os meses de agosto e dezembro de 2020.

O nosso campo de estudo foi a análise da produção docente e discente sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Para tanto, recorreremos às fontes bibliográficas estudadas na disciplina e estudos que tematizam o contexto histórico contemporâneo, uma pesquisa diagnóstica sobre aspectos da disciplina e do contexto da pandemia e como fontes documentais, o Plano de Curso da disciplina ministrada/estudada e os (portfólios), produzidos para fins de registros de aulas contemplando também as dificuldades no contexto da pandemia. A amostra documental 54 documentos: o nosso portfólio docente e mais 53 portfólios dos discentes envolvidos na disciplina de Educação e Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

O *lócus* da pesquisa foram os ambientes virtuais de ensino síncrono – aulas remotas pelo sistema através da plataforma google meet – e das aulas assíncronas realizadas através de uma plataforma designada “Moodle Classes” e gerenciada através de acompanhamento sistemático das atividades. Sendo o Fórum de discussão, uma das principais atividades desenvolvidas e fonte de registros com evidências significativas relacionadas ao contexto e à temática racial.

As fontes de Leitura na disciplina, foram: Santos (2005); Gomes (2005;2017); Albuquerque e Fraga Filho (2006); Munanga (2003); Slenes (2020); Reis (1996); Guimarães (2020); Prandi (2006), entre outros.

O método de análise foi a análise documental através de interpretações discursivas narradas nos portfólios, configurando uma narrativa explicativa dos acontecimentos sócio-históricos, com base na delimitação proposta. As interpretações discursivas foram apresentadas em forma de síntese textual.

Resultados e Discussões

O componente curricular Educação das Relações Étnico-raciais possui como nomenclatura registrada no Sistema que oferta este componente curricular: “Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Trata-se de uma disciplina optativa de quatro créditos a ser distribuída em sessenta horas aula, ofertada inicialmente, para o Curso de Pedagogia, com área de aprofundamento na Educação do Campo, mas que atende a outros discentes de diferentes licenciaturas e de um Curso de bacharelado (Engenharia de Produção), que recentemente, incluiu esse conteúdo em seu Projeto Político Pedagógico. A disciplina possui como ementa, o seguinte enunciado:

História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e sua contribuição para a formação da população brasileira. História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra. História dos povos indígenas brasileiros. O negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (PPP PEDAGOGIA DO CAMPO, 2009).

Sendo que a temática da Educação Indígena introduzida com a Lei 11.645 de 2008 tem sido menos estudada, uma vez que ainda não temos as Diretrizes para a Educação Indígena, que foi uma legislação de complementação (e não de revogação) à lei 10.639/2003.

O conteúdo foi distribuído em unidades:

Unidade I. Relações Raciais no Brasil: aspectos sócio-históricos e da política educacional, que compreende as recentes modificações da LDB, entre outras legislações referente ao tema da Educação étnico-racial, o papel do Movimento Negro como agente educador e conceitos iniciais necessários ao debate (raça, etnia, racismo, preconceito racial, discriminação racial, Mito da Democracia Racial; identidade negra, representatividade, entre outros);

Unidade II: História da África, História Afro-brasileira: contexto histórico sobre o continente africano, anteriormente ao processo invasivo e colonialista nas Américas; Tipos de escravismos no continente africano, lutas e resistência ao processo escravocrata, e expressões da cultura paraibana com influências africanas e indígenas;

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Unidade III – A Educação das relações étnico-raciais no campo do ensino: currículo, Formação docente, Livro didático e práticas decolonialistas nas ações pedagógicas (PLANO DE CURSO, 2020).

Compreendemos que o campo das competências e habilidades necessita de conhecimentos históricos e da política educacional, entre outros campos interdisciplinares das Ciências Humanas, como a antropologia histórica, sociologia das relações étnico-raciais, e Estudos Culturais.

Trabalhar as diretrizes propostas pela Lei 10.639/03: a educação na perspectiva da superação do racismo e do respeito à diversidade; o ensino de história e cultura africana e o ensino de história e cultura afro-brasileira, contextualizando-as a partir do desenvolvimento sócio-histórico e cultural brasileiro. Desenvolver atividades teórico-práticas visando possibilidades de diversificação curricular, formação e atuação dos profissionais da educação (PLANO DE CURSO 2019.2, 2020)

Atualmente, o nosso departamento (DHP), oferta esta disciplina para os dois cursos de Pedagogia presencial e/ou por solicitações de diferentes Cursos. Vários docentes já ministraram esta disciplina, sendo que nos últimos três anos, a disciplina vem sendo ministrada por duas professoras com formação para trabalhar a temática, uma das quais, é autora do presente estudo.

Os Planos de Curso, entre 2017 até 2020, possuem bastante similaridades, e ainda que aconteça diferenças quanto as atividades avaliativas e estratégias de ensino e aprendizagem, estabelecem pontos comuns, como: aulas expositivas; leituras prévias individuais de textos indicados; discussão e roda de diálogos dos textos; debates; análise de materiais didáticos e audiovisuais (músicas e filmes), seminários e, por vezes, aulas campo.

Com o contexto da pandemia, a forma de pensar estes ajustes precisou ser reinventada. A relação tempo e espaço ficou diferenciada, deslocada e permaneceu assim, no período subsequente. Ao realizar o planejamento foi preciso levar em conta que o tempo de aula, ainda que dividido em momentos síncronos e assíncronos, não seria o mesmo. Nesta dimensão, por vezes, o termo parece ter sido condensado, mas a “sensação térmica” é que foi alargada, de fato, a noção de temporalidade foi alterada.

E o que dizer de se encontrar em um espaço virtual, porém real, um “real” cheio de necessárias reinvenções. Nas aulas síncronas, o que foi mais

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

sentido e relatado foi não ter o “olho no olho”, que se transforma no “olho na tela”, alguns olhos “fugiam”, outros resistiam. No meio de tudo isso, a nossa primeira aprendizagem tinha que ser a busca do sentir-se em aula: “Pessoal, onde estão vocês. Não vejo vocês, mas vocês estão me escutando?”; “Profa., a gente precisa desligar a câmera, se não o celular trava”.

Este sentimento de busca do “olhar” nos levou aos poucos a irmos descobrindo o percurso possível para o diálogo, nesse contexto tão adverso, sobre os conteúdos da disciplina.

A disciplina ofertada neste período atraiu discentes de diferentes cursos. Nunca houve uma procura tão numerosa. Que foi por nós (professora, discentes cursistas e monitores/as) compreendida a priori, pelo fato de inúmeros episódios de práticas racistas terem vindo à tona nesse contexto da Pandemia, sobretudo, nos EUA e no Brasil.

A Formação para uma educação antirracista na Formação Docente não é feita de forma obrigatória, ainda que tenha se tornado obrigatória na Educação Básica, a partir das Leis Federais 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008. Na Educação Superior seguimos o parecer CP 04/2004 que orientou a obrigação dos conteúdos, mas não da disciplina nos currículos dos cursos envolvidos.

Portanto, realizamos uma pesquisa com os discentes para saber sobre a motivação em estudar esta disciplina em pleno contexto da pandemia, já que a disciplina teve uma procura intensa preenchendo 60 (sessenta) vagas ofertadas na matrícula.

O resultado apontou o seguinte: 40% acreditaram ser: “a relevância do tema”. 35% responderam ser: “O aumento do racismo na sociedade brasileira e mundial”; 15% disseram ser “vontade em aprender conteúdos, competências e habilidades no tema da educação étnico-racial”. E, 10% não responderam.

Ainda em relação aos resultados da pesquisa diagnóstica, observou-se que as dificuldades tecnológicas eram desafiadoras. Pois, 75% dos respondentes colocaram dificuldades quanto a terem acesso à internet, de forma a garantir estudos de textos, assistir filmes e realizar atividades síncronas e assíncronas.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Nesse sentido, apresentamos uma proposta de monitoria e sua aprovação foi de fundamental importância para o êxito da disciplina. Foram selecionados oito monitores/as, sendo 5 (cinco) remunerados/as e 3 (três) não-remuneradas.

Ao final da disciplina tivemos uma aprovação de 50 estudantes que concluíram as atividades, portanto, uma aprovação de 83,33%.

Os portfólios foram elaborados de diferentes formas: diários das aulas sem ilustrações; registro das aulas síncronas e ilustrado, de forma a contextualizar cada aula; Ou, produções com ferramentas digitais em formato de audiovisual apresentados em blogs, vídeos, Canva ou powerpoints.

Sendo assim, apresentamos uma síntese, sobre as aprendizagens nossas, docente e discentes, sobre o conteúdo histórico e das relações étnico-raciais, a partir dos registros nos Portfólios.

Síntese do ponto de vista, da compreensão, assimilação e acompanhamento dos conteúdos:

- As narrativas sobre o papel do Movimento Negro: narrativas com fundamentos históricos e elementos culturais/educacionais e presença na formulação de políticas públicas;
- Legislação da Educação das Relações Étnico-Raciais: narrativas fundamentadas em diferentes legislações: Leis 10.639/2003; Estatuto da Igualdade Racial e Planos de Implementação;
- Aspectos Culturais africanos e afro-brasileiros: narrativas sobre a visibilidade de manifestações culturais, como: Samba, Capoeira, o Jongo, Coco, Ciranda e perspectivas da presença de religiosidades advindas da Matriz Africana, como presenças patrimoniais em nossa cultura.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Vale salientar, que alguns dos portfólios também destacaram as dificuldades no contexto da assimilação dos conteúdos na pandemia. E foram narrados como:

- Dificuldade de concluir a leitura do texto em tempo hábil, antes das aulas síncronas;
- Dificuldade em se manter as duas horas propostas no termo síncrono;
- Instabilidade da internet;
- Ausência de aulas-campo para melhor compreensão de como implementar práticas curriculares antirracistas.

Portanto, corroboramos com Burci, Oliveira e Santos (2021), que afirmam que esse tipo de narrativa pode ser definido como discursos atravessados pela situação do tempo.

Destacamos, ainda, que apesar do interesse, e do destaque na mídia mundial, nacional e local sobre o racismo estrutural, físico e institucional ocorreram algumas lacunas epistêmicas nos registros, que requereram necessária orientação didática e conteudista.

Considerações Finais

As reflexões aqui contidas respondem a problematização posta sobre como se reinventar em tempos de pandemia. E que esta reinvenção perpassa por um trabalho coletivo de muitas partilhas e aprendizagens. Foi necessário conhecer o interesse e as dificuldades de nossos discentes, como princípio, método e condição efetiva do processo pedagógico, sobretudo, pelo contexto para adequações necessárias ao ensino remoto.

Os relatos contidos nos portfólios discentes apontam que os discentes apresentam grande interesse na temática da disciplina. Inclusive, alguns deles já possuem grande conhecimento na área da Educação das Relações Étnico-raciais.

Nesse sentido, em um contexto complexo, os acendimentos nos campos teóricos, metodológicos e tecnológicos provocaram tessituras desafiadoras, em

que a luta pela vida precedeu/precede as nossas aprendizagens ao longo da vida, contínua e históricas.

Agradecimentos

Nossos agradecimentos aos colegas que fazem o colegiado departamental do DHP, aos servidores técnicos envolvidos do departamento e do suporte técnico, pelo apoio mútuo, que continua em curso, uma nova forma solidária nessa reinvenção.

Aos discentes monitores/as: Adalcídia Medeiros, Edinilza Santos, Edilma Souza, Henrique Castillo, Priscila Gomes, Juliana França, Maria Jouse e Vilma Francelino, por de fato, termos formado um grupo de aprendizagens na gestão do conhecimento e da sala de aula.

Às convidadas, em nossa turma, Ekede Goreti de Iansã - coordenadora do grupo de mulheres de terreiro Iyálodê e da RENAFRO/PB. Graduada em Ciências das Religiões. E, Mariah Yádagã do Ilê Axé Omilodé, que produziram conversa informal com a turma sobre a religião africana, compartilhamento das vivências nos terreiros de Candomblé e Umbanda e história acerca dos orixás.

Ao Mestre Dário e à Mestra Malu, pela Roda de conversa sobre as vivências de ambos com a capoeira no contexto educacional.

Aos estudantes da turma de Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino de História, por de fato, terem feito história na sala de aula. Nos reinventamos, na necessidade, de nos mantermos firmes. Os portfólios de vocês retratam escrevivências, vivas de relatos que são verdadeiros diários de sobreviventes a uma guerra. Guerra contra o genocídio em curso!

A todos, todas e todes que construíram essa tessitura posta de aprendizagens, quando a necessidade maior foi a de aprender a ser “gente”, antes mesmo de ser profissional.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R., FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: CEAQ/ Brasília: Fundação Palmares, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2005. Disponível em:
<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.
Acesso em: 03 de out. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em:
15/08/2020.

BURCI, T. V. L.; OLIVEIRA, D. H. I. de.; SANTOS, A. P. de S. Ensino remoto de emergência e o ensino superior: uma experiência no curso de Pedagogia. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1-7, 10 abr. 2021. Disponível em: [Ensino remoto de emergência e o ensino superior: uma experiência no curso de Pedagogia – DOAJ](#). Acesso em: 10 de ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão" In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 39-64. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino. "Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo". In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003. Disponível em:
<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/641-of1-st1.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Disponível em:
https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160706_desigualdades_raciais_brasil.pdf.2002. Acesso em: 12 de dez. 2019.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. In. **Revista USP**. Revista USP. São Paulo. n. 127, outubro/novembro/dezembro 2020 p. 27-40

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

PINTO, Regina Pahin. A questão racial e a formação dos professores. Cadernos Penesb, Niterói, v. 4, p. 103-122, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** – Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 21-38. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>. Acesso em: 05 de mar. 2020

SILVA, Ana Célia. “A discriminação do negro no livro didático”. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/ UNESCO, 2001. p. 21-38.

Documentos

PLANO DE CURSO. **Educação das Relações Etnicorraciaise ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. In.: SIGAA/UFPB. [2018.1;2018.2;2019.1;2019.2 e 2020.1].

PORTFÓLIOS DA TURMA 2020.1. **EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**, 2020. Mídia digital/drive da turma.

COMPREENDENDO E ORGANIZANDO CURRÍCULOS E TRABALHOS PEDAGÓGICOS DE MODO NARRATIVO¹

MAKNAMARA, Marlécio²

Pós-Doc. – La Trobe University (Austrália);
DHP/CE/UFPB

E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

Algo problemático na formação docente acontece quando tudo muda ao redor, mas as formas de ver e de dizer continuam as mesmas. Será, mesmo, que “o passado é uma roupa que não nos serve mais”?

Neste texto trago fragmentos de esforços em contribuir com alguma invenção na formação docente, particularmente nos componentes curriculares de estágios em cursos de licenciatura³. O objetivo é ilustrar o que um estágio de formação pode ensejar entre o criativo e o retrógrado, mesmo sabendo que a capacidade humana tem demonstrado poder ir muito além em ambos os casos, quer em tempos de pandemia de COVID 19 ou não. Organizarei meu relato em dois blocos: primeiro, abordando atividades de estágio que orientei na Licenciatura em Biologia; segundo, abordando atividades na condição de

¹Escrito durante a pandemia de COVID 19, este texto subsidia parte das discussões do projeto “Currículo e trabalho pedagógico: valorização das vidas que habitam a formação e a atuação profissional docentes” (Edital Prolicen 2021/UFPB).

²Pesquisador Produtividade em Pesquisa da UFPB 2021-2022 (Chamada Interna PROPESQ/PRPG/UFPB 03/2020). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Líder do ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação/CNPq.

³Para uma discussão especificamente voltada à Prática como Componente Curricular e a princípios formativos e proposta de base da formação pedagógica nos cursos de licenciaturas da UFPB, consultar Fonsêca e Assis (2019).

estagiário na Licenciatura em Geografia, essa última algo recente em minha trajetória acadêmica.

Um pouco mais de vida em currículos de formação

Quando ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 2012, havia problemas de concretização curricular dos estágios de formação docente na Licenciatura em Ciências Biológicas e um registro institucional de certo “desprestígio acerca dos estágios” (MAKNAMARA e SOUSA, 2016). Esses desafios repercutiam na operacionalização (recepção e realização) dos estágios junto às escolas e nos desdobramentos dela sobre a formação inicial.

Propus à Pró-Reitoria de Graduação da UFRN um projeto de melhoria das atividades de estágio supervisionado. A sistemática de trabalho nos componentes de estágio atendidos pelo projeto encontra-se detalhada em Pereira e Maknamara (2014) e em Maknamara e Sousa (2016).

Já havia ensaiado algo a respeito com meus/minhas estudantes desde a Universidade Federal de Sergipe. O resultado de todas essas investigações com as vozes dos sujeitos da educação escolar, no sentido de iniciar licenciandes da UFS e UFRN com pesquisa na licenciatura, estão em Maknamara (2020a). Mas na UFRN, à vontade de associar ensino e pesquisa e à sensibilidade ao universo cultural dos sujeitos da educação somou-se um aspecto que trouxe uma inflexão na minha atuação: outras formas de lidar com as vozes dos sujeitos escolares (McLAREN, 1997).

Isso significou algo muito diferente para mim, já que em Natal eu expandi o espectro de narrativas no estágio de formação, tanto em termos dos sujeitos a incluir quanto relativamente às formas de incluí-los. Dois fatores foram decisivos para essa expansão: conheci o livro de Souza (2006) e o trabalho com memoriais de formação era uma possibilidade legítima para as licenciaturas da UFRN! Esse “ir além” que, com Goodson (2007), chamo provisoriamente de “narrativizar a formação docente”, deu-se em duas frentes: 1) outras formas de

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

acessar e contar as vidas que pulsam nas escolas; e 2) outras formas de conceber relatórios das atividades de estágio:

Acessando e contando vidas que pulsam nas escolas

Como desdobramento do processo de escuta dos sujeitos da educação escolar, orientei os “estágios de regência” (voltados ao Ensino Fundamental e Ensino Médio) sob a perspectiva de escuta sensível daquilo que docentes em formação tinham a dizer sobre suas próprias vivências escolares, numa experiência de pesquisa-formação. Tais vivências remetem ao conjunto de experiências suscitadas na/com/pela escola (ou instituições que operam segundo a forma escolar) no sentido da efetivação de pressupostos, princípios, objetivos e práticas. Foi assim que, em 2014.2, investi em uma proposta formativa que privilegiou a perspectiva (auto)biográfica nos modos de ver, planejar, executar e analisar a docência em Ciências e em Biologia.

Resgatamos memórias de vivências escolares de futuros docentes trabalhando com narrativas que remetiam a diferentes aspectos, afectos e perceptos de suas trajetórias de escolarização quando eram discentes daquelas disciplinas que iriam lecionar. As atividades foram resultantes da articulação entre referencial (auto)biográfico e inspirações vindas da leitura de Arends, Winitzky e Tannenbaum (2001). A cada atividade em tais componentes curriculares correspondeu uma postagem específica no SIGAA, sendo que as diferentes postagens solicitadas ao longo do semestre letivo suscitam questões e problemas que não elenquei em Maknamara (2015). Contudo, penso que a atividade valeu ser compartilhada para que possa ser aprimorada.

Outras formas de conceber relatórios de estágio

Antes de chegar ao que relatei acima, em 2012.2 orientei, pela primeira vez, que o trabalho final do componente PEC0179 (informalmente conhecido por “Estágio I”) explorasse conexões entre os registros semanais de observação do cotidiano das escolas-campo de estágio e a memória das vivências escolares. Desejava uma possibilidade de relatório que o aproximasse do que eu entendia

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

à época ser a proposta de um memorial. Embora tenha sido aceito com entusiasmo pelas licenciandes, nos semestres seguintes diversifiquei os formatos de relatório, de tal forma que pudessem dizer cada vez mais livre e criativamente as atividades de estágio, exercitando narrativas que valorizassem as formas de acessar e contar as vidas nas escolas e as memórias discentes.

Por entender que nem todos estariam familiarizados com gêneros de escrita menos canônicos no mundo acadêmico, o trabalho era orientado por meio de roteiros de escrita. A primeira tentativa da diversificação de narrativas veio em maio de 2013, com a “Carta ao ET”⁴, seguida do roteiro para escrita de narrativa ficcional “Eu sou aluno da Escola X”⁵ (o nome a ser completado conforme a escola-campo de estágio) em 2014. Em 2015.1, a ideia de relatório ampliou a anterior, agora com uma narrativa fílmica⁶. Devido aos critérios para criação e avaliação, trabalhei com as discentes noções dos estudos culturais e dos estudos pós-modernos para falar de nossas vidas (fragmentação, fluidez, indeterminação, pastiche...) e de suas conexões com artefatos culturais, noções que em parte trago em Maknamara (2020b).

⁴Síntese do “ROTEIRO PARA ESCRITA DA ‘CARTA AO E.T.’”: Com base nos roteiros de observação ao longo do semestre e os registros em diário de campo, a carta deveria (destacando alguns dos episódios que mais chamaram a atenção de estagiária durante as observações na escola-campo de estágio) descrever e analisar para o ET diferentes acontecimentos, espaços e sujeitos observados na escola-campo de estágio.

⁵Objetivo da narrativa “EU SOU ALUNO DA ESCOLA X”: Criar uma narrativa ficcional do cotidiano de um/uma discente em uma das escolas-campo de estágio. Critérios de avaliação da narrativa: Conteúdo/argumentação (criatividade, análise das ideias apresentadas no texto, consistência dos argumentos, senso crítico); Estrutura (aglutinação de observações dos colegas estagiári@s, articulação de ideias, coerência e progressão textuais); Clareza e correção da linguagem. O texto escrito pode ser um conto, uma crônica, mas não uma fábula - deve ter entre três e seis páginas.

⁶Síntese do “ROTEIRO PARA ESCRITA DA NARRATIVA FÍLMICA ‘EU SOU ALUNO DA ESCOLA X’”: Criar uma narrativa ficcional (na forma de vídeo) do cotidiano de um/uma discente em uma das escolas-campo de estágio. Critérios de avaliação da narrativa fílmica: Conteúdo/argumentação (criatividade e senso crítico, estímulo à sensibilidade e análise das ideias apresentadas no vídeo, consistência dos argumentos); Estrutura (aglutinação e diálogo com registros de observação dos colegas estagiári@s, articulação de ideias e diversidade de elementos para a composição da narrativa, coerência na evidência do argumento, não-linearidade); Clareza, correção e precisão nos textos orais e escritos que eventualmente forem apresentados no vídeo. O vídeo não deve ter formato de documentário: deve compor, na forma de filme, uma poética sobre o cotidiano de escola(s) pública(s) e dos sujeitos que a(s) habitam.

Espaços fechados na formação docente

Recentemente tive, ao cursar segunda licenciatura, outra experiência de estágio. Chamo de experiência porque realmente atravessou-me, desestabilizou-me, ativou processos de subjetivação, formou-me. Foi uma experiência muito desafiadora não somente por se tratar de voltar a ser licenciando depois de tantos anos (dessa vez em Geografia) e a vivenciar os estágios de formação a partir de outro lugar docente, mas também porque eu a vivi no cerne daquilo que chamamos de “lutas por significação”.

Meu objetivo foi tomar uma escola pública como *locus* de intervenção social, enquanto nela também se dava minha formação docente em Geografia. Com um objetivo dessa monta e as expectativas que vêm a reboque, fica fácil imaginar que qualquer licenciando que busque estagiar para além do tradicional e da racionalidade técnica tem grandes chances de desconforto com modelos de organização de estágio e de relato de atividades inspirados naquelas mesmas racionalidades. Aconteceu comigo. Trago essa experiência de formação docente em Geografia por entender que seus desafios são vistos também em outras áreas.

O período de estágio compreendeu, sinteticamente: estágio de observação da escola e de turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estágio de coparticipação em diferentes anos/turmas e estágio de regência de aulas. Dar aulas e registrá-las adequadamente era o foco institucional do curso (EaD em instituição privada) quanto aos componentes de estágio⁷. Atividades que antecediam a regência não importavam, já que, entre as muitas regras para

⁷Modelos tecnicistas, focados em padronização e agilidade na execução e avaliação de atividades, preocupam ainda mais quando se sabe que no Brasil: 3 de 4 graduandos são da rede privada; 1 de 3 cursa graduação EaD; 65% de licenciandos da rede privada frequentam cursos EaD; o total de matrículas em licenciaturas EaD supera as dos cursos presenciais. Fontes: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123> e http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso:15/07/20.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

divisão e controle de carga horária e para postagem de formulários e documentos, o Manual elegia como principais atividades de estágio: observar (sem especificidade), elaborar e aplicar planos de aula, elaborar relatório. Para falar das atividades de estágio, havia um modelo de relatório com as seguintes seções: Introdução, Desenvolvimento, Considerações finais e Referências bibliográficas, além de apêndices e anexos. Conhece esse modelo?

Era essa a injunção institucional: genérica, tarefaira, burocrática, asséptica e sem margem criativa para registrar outros episódios, atividades e aprendizagens que emergiram ao longo de diferentes e intensas interações com a escola. No início do meu relatório de Estágio no Ensino Fundamental, critiquei:

O falar sobre si e sobre a própria prática é algo valorizado na docência em geografia, pois acredita-se que “quando escrevemos e/ou dizemos nossas ações e crenças, expomo-nos a outros olhares que podem nos dar novas pistas de ação” (KAERCHER e TONINI, 2017, p. 260). Mas embora o Manual do Estagiário traga a possibilidade de escrita do documento final de estágio sob a forma de memorial (p. 10), é preciso ressaltar que as instruções de escrita para os itens 7.4.2 a 7.4.4 constantes do referido manual privilegiam, ainda, a estrutura de um relatório (não de memorial). Contudo, (...) trarei meus registros de observação e de atuação ao longo do semestre letivo adotando um estilo de escrita menos ortodoxa, desenvolvendo minha narrativa em cenas/teasers. No sentido de atender a tudo isso, o texto desta seção está organizado nos seguintes tópicos: “Uma escola disputada”, “Um currículo proibicionista para uma escola da qualidade total”, “Sujeitos da educação escolar: as turmas, a professora, o estagiário”, “Geografias (im)possíveis”, “Onde está a geografia crítica?” (MAKNAMARA, 2019a).

E o que licenciandes podem descobrir quando seus estágios ultrapassam a tarefa de dar aulas? A seguir, trago fragmentos de achados como estagiário de Geografia, perseguidos segundo os roteiros de observação dos cotidianos escolares que eu oferecia na licenciatura em Ciências Biológicas da UFRN:

Nas paredes próximas à direção da escola, alguns cartazes: um, de concurso de redação promovido pelo Senado Federal intitulado “A Constituição Cidadã 30 anos depois”; outro cartaz, de uma festa “Fantasy” que iria ocorrer em breve; mais outro cartaz, “Pequenas corrupções, [sic, pela vírgula] geram grandes desonestos”, esse do Ministério Público de Alagoas. Perto dali, a placa de formatura da Turma de 2009 atestava que havia sido bancada por “Associação Bíblica Cultural dos Magistrados Proclamadores do Reino”. No mesmo saguão, uma imagem de santa repousa ao lado de um quadro

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

retratando Jesus Cristo. Do outro lado, afixado na parede, um quadro com oração de São Francisco. Perdido entre tudo isso, um tímido banner com fotos de 3 alunos (todos meninos) premiados na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) de 2013 (ver Apêndice 1). Igrejas e outras instituições não-educacionais, palavras-de-ordem e festas disputam o currículo daquela instituição escolar. Consigo compreender que talvez, do ponto de vista da escola, toda aquela profusão de grades, de normas, de “frases de efeito” nas paredes, de cartazes com incentivos, admoestações e palavras-de-ordem... todo aquele aparato teria sido pensado para ajudar no bom funcionamento da escola...

Um currículo proibicionista para uma escola da qualidade total

...Mas o que seria “funcionar bem”? Que elementos podem entrar na definição dada por escolas acerca de seu próprio funcionamento? Que tipo de seleção uma escola pode vir a fazer para responder sobre seu adequado funcionamento? O que a [nome da escola suprimido] entende por “bom funcionamento” está descrito ao longo de 26 itens em um documento afixado na Sala de Professores (ver Apêndice 2). Desses 26 itens, somente sete (os itens 4, 10, 11, 12, 13, 14 e 16) dizem respeito a aspectos eminentemente pedagógicos (acompanhamento de faltas, uso de celular em sala de aula, entrada e saída na escola e na sala de aula, obrigatoriedade do livro didático). Os outros 73% do documento arregimentam um conjunto de obrigações de cunho moral, comportamental e disciplinar. Tais obrigações não só dão à busca pelo bom funcionamento da escola um caráter normativo: ao reduzir o pedagógico ao normativo, decide-se impregnar o currículo de uma atmosfera jurídico-repressivo-punitiva típica de instituições não-pedagógicas: delegacia, tribunal, penitenciária... (MAKNAMARA, 2019a).

Procurei tensionar o estabelecido para as atividades e para os relatos delas. Se fizesse diferente disso, iria negar o referencial com o qual tenho procurado orientar minha prática, além de assumir a posição daqueles licenciandos desestimulantes cuja maior preocupação em estágios é somente cumprir formalidades. Já para o relatório final do Estágio no Ensino Médio, houve um tensionamento a menos, explicitado no excerto a seguir. Penso tal excerto de relatório como ilustrativo das dificuldades com os modelos canônicos de relato e de escrita, o que facilita a crítica deles e explicita melhor minha aposta nas atividades que comentei no primeiro bloco do texto:

(...) relatório de estágio pode ser uma poética de estágio: um “dar a ver” o estágio de tal modo a constituir uma verdadeira experiência

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

para quem escreve e, talvez, para quem lê. A escrita sob a forma de memorial deu-me essa vantagem criativa, mas também uma vantagem que é epistemológica: quando o relato não é na forma de relatório, a forma faz mudar o conteúdo. Penso que muito mais da escola e do estágio pôde ser dito, visto e analisado aqui. E o que dizer nestas palavras finais? Ao longo do estágio no Ensino Médio confirmei (junto com o estágio no Ensino Fundamental) que a Escola [nome suprimido] decide impregnar seu currículo de uma atmosfera jurídico-repressivo-punitiva e tem adotado uma lógica gerencial para combater os problemas eleitos pela comunidade escolar como prioritários. A partir do PPP, identifiquei que a escola-campo de estágio tem adotado uma lógica gerencial para combater os problemas eleitos como prioritários. Tais problemas majoritariamente não são pedagógicos: somente 5 de 17 linhas de ação dirigem-se a problemas voltados à especificidade do trabalho realizado pela instituição escolar. O tempo, a força de trabalho e a energia daquela escola repleta de bons profissionais concentram-se em problemas que, embora legítimos e interferentes da realidade escolar, aparentemente não deveriam constituir o cerne da preocupação escolar (MAKNAMARA, 2019b).

Mas qual o problema, afinal, com os estágios focalizados no cumprimento de formalidades, fundamentados na racionalidade técnica e em uma expectativa tarefaira das atividades docentes, geradores de relatórios que, sem qualquer apelo criativo para as vidas que circulam e pulsam nos espaços escolares e nas aulas, são caricaturas entre censos numéricos de escola e atestados de cumprimento de obrigações? Volto ao meu relatório:

Gostaria de ter falado muito mais sobre a escola (...), mas “falar” simplesmente não bastaria, pois a mera descrição (ênfase das instruções no manual de estágio) de eventos e de aspectos do cotidiano escolar não é algo formativo para mim ou para quem pode vir a ler-me: precisaria falar/descrever mais e analisar o descrito, o que esbarra tanto no limite de paginação deste relatório quanto nos meus limites de esforço e de cansaço.

Mas agora que você chegou até aqui, pense comigo: narrativas sobre cotidianos escolares cabem em estruturas rígidas de tópicos de relatório, por mais bem elaborados que sejam? Consigo realmente compreender e fazer entender currículos escolares e estágios de hoje em dia atendendo às mesmas perguntas e pedidos (de 40 anos atrás) sobre “estrutura física” (caracterização predial de salas pedagógicas, administrativas e desportivas), “recursos humanos” (quantidade e qualificação profissional de diferentes cargos comportados pela escola, incluindo a péssima expressão ‘clientela’ dirigida a discentes), “estrutura e funcionamento” (números, números, números: de turmas, de turnos, de horários, de discentes por turma, de discentes novatos/repetentes, de distribuição dos tais dois gêneros por idade)? (MAKNAMARA, 2019a).

A pergunta na introdução do texto não foi meramente retórica. Ao mesmo tempo em que não falta quem se diga com ânsia de mudança e renovação (das escolas, dos currículos, da profissão, dos ensinamentos, da sociedade...), vejo quantos estágios de formação (plenos de certezas, de atividades confirmadoras de coisas dadas como certas e de relatos atestadores de tais atividades) procuram interditar a oportunidade da dúvida e do diferente (quanto ao que se passa com espaços escolares, com seus sujeitos e suas práticas), oportunidade que é precisamente a possibilidade do novo: “só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir” (LARROSA, 2013, p. 181). Até quando o passado, afinal?

Considerações finais

No presente texto, procurei abordar situações em que artes de contar podem (ou não) ser ampliadas em contextos de estágio de formação de professores e professoras. Mas quantas vezes em atividades de estágio (momento de articulações, de sínteses e de construção de convicções locais e provisórias) a linguagem tem dissimulado os tensionamentos, as disputas, a diferença e a criação em práticas pedagógicas constituídas entre universidade e escola?

As atividades aqui em cena procuraram falar de um interesse de que nos estágios de formação docente possa-se mergulhar no universo simbólico dos campos de estágio, que se possa aprender a lidar com a rede de significados que os fazem e que se possibilite construir, narrativamente, conhecimentos e sensibilidades sobre cotidianos e sujeitos da educação escolar.

Para que os estágios de formação docente não tenham em conta espaços escolares contados por censos numéricos de salas/banheiros/funcionários; para que não contem de sujeitos da educação escolar com quem o contato não ultrapassa o mecanicismo de pesquisas de opinião; para que os relatos e relatórios de estágio aumentem o ponto das coisas que contam nos cotidianos. Para que os estágios efetivamente contem. E encantem.

Referências

ARENDS, Richard; WINITZKY, Nancy; TANNENBAUM, Margaret. **Exploring teaching**. NY: McGraw-Hill, 2001.

FONSÊCA, Fábio do N.; ASSIS, Lenilton. A Formação Pedagógica dos cursos de Licenciatura da UFPB. **Formação Docente**, v. 11, n. 20, p. 27-44, 2019.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 208 p.

MAKNAMARA, Marlécio. O que Joana e Janaína têm a ensinar para o ensino de Biologia. In: CHAVES, Silvia; AMORIM, Antonio C.; GASTAL, Maria; BASTOS, Sandra; FERREIRA, Márcia (Orgs.). **Vidas que ensinam o ensino da vida**. São Paulo: LF, 2020a, p. 27-42.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, v. 27, p. 58-72, 2020b.

MAKNAMARA, Marlécio; SOUSA, Rute A. Escolas públicas e valorização da formação docente em Biologia na UFRN. **ETD**, v. 18, p. 215-226, 2016.

MAKNAMARA, Marlécio. Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção. **REVTEE**, v. 8, p. 99-107, 2015.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1997. 353 p.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 3-27.

SOUZA, Elizeu C. de. **O Conhecimento de si**. Rio: DP&A, 2006. 184 p.

ENCONTRAR O INÉDITO VIÁVEL EM TEMPOS DE PANDEMIA: perspectivas, limites e desafios no ensino remoto

LIMA, Jessyka dos Santos
Graduanda do curso de Pedagogia/UEPB
E-mail – jessykalima1905@gmail.com

LOPES, Alice Oliveira
Graduanda do curso de Pedagogia/UEPB;
E-mail – liceelopes1@gmail.com

SILVA, Lidiane da
Graduanda do curso de Pedagogia/UEPB
E-mail – lidianelidi4282@gmail.com

ANDRADE, Raisalbuquerque
Doutora em Educação;
Professora da Prefeitura Municipal de João Pessoa;
E-mail – raisaalbuquerque@hotmail.com

MATA, Áurea Augusta Rodrigues da
Doutora em Educação; UEPB
E-mail – aurea.augusta@academico.uepb.br

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus⁸ tem sido uma das grandes situações-limite na atual conjuntura. Atingiu o nosso país no início de 2020 e após pouco mais de um ano do primeiro caso anunciado, não há sinais de trégua. A crise sanitária, aliada a uma crise política e econômica, vem atingindo drasticamente a área da Saúde e limitando e/ou paralisando a atuação dos mais variados

⁸Ver mais em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#historico>

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

setores, inclusive da Educação. No intuito de evitar aglomerações e transmissão comunitária em larga escala, as autoridades de saúde recomendaram medidas de isolamento e distanciamento social e, em março de 2020 todas as escolas e universidades foram fechadas. Diante da situação singular, o campo educacional vem buscando meios de reinvenção das práticas pedagógicas. Professores/as e demais trabalhadores/as da Educação, na medida do possível, estão buscando superar e decifrar situações-limite, encontrando e concretizando inéditos viáveis – reinventando estratégias pedagógicas, reconstruindo currículo, didática e avaliação - exercitando outras práticas e em outros espaços, como o ensino remoto.

Neste período atípico da história, muitos têm sido os obstáculos no contexto educacional movido pela necessidade de distanciamento social. Levando em consideração que os momentos presenciais foram substituídos por atividades *online*, através de plataformas virtuais até então pouco utilizadas nesse meio, cabe destacar alguns obstáculos no contexto do Ensino Superior, a saber: a pouca habilidade dos/as docentes formadores/as para utilização desses recursos; por vezes, a limitação dos/as discentes quanto ao manuseio e ao acesso, em decorrência também, da acentuação das desigualdades sociais durante o período pandêmico; assim como, a fragilidade da saúde física e mental dos sujeitos envolvidos nesse processo de ensinar e aprender no referido contexto singular. Diante desses e de tantos outros obstáculos, cabe a seguinte questão: é possível encontrar o inédito viável em tempos de pandemia?

O “inédito viável” trata-se de uma metáfora presente na obra freireana⁹ que anuncia a construção de ações que são desenvolvidas a partir da identificação de possíveis situações-limite - são as utopias possíveis. O inédito viável é a utopia possível, a busca pela sua concretização tem a ver com os anseios em esperar. Esperar para superar as situações-limite e concretizar os inéditos viáveis. Esperar é sonhar, mas acreditando nas possibilidades reais da concretização destes sonhos e encarando-os como inspiração à intervenção no mundo. As situações-limite, sob a ótica freireana,

⁹A categoria “inédito viável” emerge no pensamento freireano a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

são os impasses, os desafios a serem superados. O desvelamento dessas situações tem a ver com os encontros dos denominados “percebidos destacados”, que na medida em que são identificados como tais, são suscetíveis à transformação. Freire (2011) aponta que:

Ao se separarem do mundo que objetivam, ao separarem, sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limite”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limite” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva (FREIRE, 2011, p. 125)

O movimento de decifração das situações-limite impulsiona a criatividade para pensar em estratégias de superação. “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limite’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’” (FREIRE, 2011, p. 147). O inédito viável é, portanto, o desvelamento das possibilidades, e encontrá-las, segundo Freire (2011) é tarefa do educador e da educadora progressista, independente dos obstáculos.

Nesse sentido, este estudo almeja anunciar relatos de experiências de possíveis encontros e concretizações de inéditos viáveis neste período de ensino remoto, revelando as perspectivas, os limites e os desafios enfrentados em práticas curriculares no contexto do Ensino Superior, em componente curricular no qual a docente estava acompanhada de três discentes da graduação participantes do projeto de monitoria e uma discente da pós-graduação realizando estágio docência.

O diálogo como um caminho propício a possíveis encontros e concretizações de inéditos viáveis no contexto do período de ensino remoto

O diálogo é a categoria fundante da Pedagogia de Paulo Freire e se configura como um caminho de fundamental importância para construir um fazer pedagógico democrático. Por intermédio do diálogo, é possível decifrar situações-limite, bem como, encontrar e concretizar inéditos viáveis. Dialogar é dar legitimidade às narrativas do outro, compreendendo suas singularidades e diferenças. Trata-se de um exercício recíproco entre os que escutam atentamente e os que são escutados respeitosamente, e isso não impede a possibilidade de conflitos. Sendo o diálogo um recurso democrático, há consensos, mas também dissensos. Numa situação de aprendizagem orientada a partir de relações dialógicas, os sujeitos envolvidos descobrem o que sabem e o que não sabem, compreendem a razão de ser dos conhecimentos sistematizados ao longo da história, bem como, são protagonistas na produção de outros conhecimentos. O diálogo inspira curiosidades, questionamentos e reflexões, assim como impulsiona as escolhas dos conteúdos necessários e significativos na construção das políticas e práticas curriculares - é um meio de produção de novas narrativas, assim como é também, um caminho para visibilizar e questionar o silenciamento de algumas narrativas e o privilégio dado a outras grandes narrativas, que são e têm sido consumidas como verdades absolutas ao longo da história.

Através do diálogo é possível ler e desver¹⁰ o mundo, percebê-lo sob diversas óticas, atuando criticamente e assumindo um compromisso em transformá-lo. O diálogo se configura, nesse sentido, como um meio de fazer currículo a partir dos princípios democráticos.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é

10 O termo “desver” é um neologismo presente na obra de Manoel de Barros. O poeta utiliza o termo no intuito de descrever o mundo sob outras óticas a partir do seu exercício criativo.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. (FREIRE, 2011, p. 111).

Enquanto um ato de criação a partir do encontro de sujeitos comprometidos com o compartilhamento recíproco de pronúncias sobre o mundo, o diálogo é um caminho propício à produção e problematização do conhecimento. Nesse sentido, utilizá-lo nas práticas curriculares no contexto do Ensino Superior durante o período pandêmico foi um encontro de um inédito viável, na medida em que emergiu como uma alternativa possível para construir um fazer pedagógico mais democrático, considerando a singularidade do momento. Sendo o diálogo um ato de criação, a forma de fazê-lo também pode se configurar como um ato de criação e recriação permanente. Na experiência de um período de ensino remoto, o fazer dialógico foi recriado consonante os recursos viáveis – a roda de diálogo no formato circular do modo presencial precisou ser substituída por um mosaico virtual. O desafio foi de fazer desse mosaico, um espaço dialógico, um espaço de microfones abertos.

Reinvenção e inovação na prática pedagógica: a construção coletiva como um caminho propício à superação de situações-limite.

A excepcionalidade do período pandêmico causado pelo Covid-19 exigiu de todos/as a capacidade de reinvenção e inovação na prática pedagógica. Nos vimos diante da necessidade do distanciamento social e, no âmbito educacional, trouxe consigo uma demanda fundamental, aprender e ensinar dentro de um novo modelo estrutural. A nova problemática consiste em refletir como garantir educação de qualidade para todos/as em tempos de pandemia se utilizando do ensino remoto, estratégia essa que requer mudanças nas práticas pedagógicas e metodológicas para possibilitar a acessibilidade e compreensão dos conteúdos de forma satisfatória e equivalente, por parte dos/as discentes.

Não podemos deixar de registrar que o ensino remoto, de forma geral, é segregador do conhecimento, considerando que ainda enfrentamos uma

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

exclusão tecnológica em nosso país. Bem como, não podemos deixar de pontuar as dificuldades enfrentadas pelos/as docentes da educação básica e superior, com a ampliação da jornada extensa de trabalho e as dificuldades na utilização das tecnologias digitais. Essa última, inclusive os/as discentes também enfrentam.

De acordo com a Agência Senado (2020), dos/as discentes da rede pública que estão tendo aulas online, 26% não possuem acesso a internet e os que tem, 64% respondeu que o celular é o equipamento mais utilizado para acessar os materiais de estudos das aulas remotas. Pesquisa realizada pela UFPB (2020), 34,4% dos/as discentes que responderam à pesquisa afirmaram que não consideravam a velocidade de sua internet suficiente para realizar as atividades de aprendizagem remotas e 45,05% não se sentiam confortáveis em utilizar ferramentas de comunicação remota. Mas ainda assim, com o avanço da pandemia, as 69 universidades federais do país adotaram o ensino remoto como alternativa.

Dessa forma, em termos metodológicos, nos esforçamos para desenvolver no componente curricular, a construção do ensino-aprendizagem participativo, em busca da coletividade de todos/as os/as discentes no processo de aprendizagem na sala de aula virtual. A dinâmica das atividades foi toda construída de forma coletiva e em grupos. A turma era formada por 61 discentes, que foram divididos em 09 grupos e cada monitora acompanhava 03 grupos mais diretamente, no apoio didático para o desenvolvimento das atividades e dando suporte operacional em relação as plataformas utilizadas.

Realizamos atividades síncronas e assíncronas, utilizamos como ferramentas digitais e recursos: turma virtual do SIGAA, *Google Meet*, *Whatsapp*, e-mail, Google docs, vídeos e arquivos digitais. Enquanto estratégias pedagógicas e dialógicas, utilizamos o estudo dirigido, webnários e produção escrita (o que nomeamos de mini-artigo), sempre em grupos. As aulas síncronas semanais eram conduzidas a partir das questões propostas no estudo dirigido.

Dentre as estratégias pedagógicas e dialógicas, o Estudo Dirigido foi elencado como um elemento motivador para a abertura dos microfones,

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

impulsionando a concretização do inédito viável. O Estudo Dirigido, que consiste em um roteiro de questões elaboradas para orientar leitura e tem sido tradicionalmente utilizado como cumprimento de requisito avaliativo no contexto do Ensino Superior, passou a ter para a turma, um maior significado no componente curricular durante o ensino remoto.

Sendo ponto de partida para iniciar as vivências pedagógicas, o Estudo Dirigido foi ressignificado, ocupando não tão somente seu lugar como cumprimento de requisito avaliativo, assim como, foi elemento motivador do diálogo no processo de ensino aprendizagem através do mosaico virtual, viabilizando reflexões, problematizações e a produção do conhecimento.

O auxílio das monitoras¹¹ e da estagiária docente foi fundamental, tanto para os/as discentes como para a docente. Elas auxiliavam no grupo de *Whatsapp*, na turma virtual do SIGAA, na construção das questões para o estudo dirigido, no planejamento das atividades, nos debates com a turma e nas questões das tecnologias digitais. Ou seja, nesse aspecto refletimos o que nos diz o autor Cunha Júnior:

Trabalhando de maneira crítico-colaborativa, os alunos têm a possibilidade de se tornarem agentes colaborativos. Dessa forma, não é importante que um sujeito se torne apenas agente da atividade, mas que, ao se tornar agente, possa também contar com a agência de seu colega (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 683).

Na atividade de monitoria e de estágio docente, além de dialogar entre si e com os/as demais discentes da turma, as monitoras e estagiária docente discutiam as atividades de monitoria com a professora, de forma que todas as partes interessadas podiam coletivamente buscar soluções conjuntas para os problemas que surgiam. Nos reuníamos semanalmente para avaliar a semana e planejar a seguinte. De acordo com Frison (2016, p. 135-136),

[...] o trabalho realizado em parceria entre professores e alunos ou entre os próprios alunos ganha força, principalmente no que diz respeito à monitoria. Pressupõe-se que ela pode contribuir para que todos os estudantes aprendam, pois se acredita que o modelo relacional e interativo estimula, de forma mais efetiva, o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

¹¹ Para conhecer um pouco sobre o surgimento da monitoria na educação, acessar: DANTAS, O. M. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 95, n. 241, p. 567-589, Dez. 2014.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Assim, os métodos adotados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, foram fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento crítico dos/as discentes relacionado ao conteúdo das aulas, no qual foram se envolvendo, o que permitiu elaborações analíticas dos materiais utilizados, conseqüentemente, desenvolvendo uma maior interação e participação nas aulas de grande parte dos/as discentes.

É importante ressaltarmos que mesmo tendo avanços significativos, considerando o momento que estamos atravessando, no processo de aprendizagem da turma, tivemos diversas situações-limite a enfrentar por causa do uso das tecnologias digitais, do acesso à internet, que às vezes não permitia que os/as discentes participassem da aula até o final, dificuldades em acessar as plataformas digitais, pois alguns discentes não estavam familiarizados com tais ferramentas.

Apesar de algumas destas ferramentas digitais estarem inseridas no ensino presencial, como suporte opcional para as aulas, ainda se mostrava um ambiente novo e de mudanças para muitos dos discentes, essa foi uma de nossas situações-limite. O ensino presencial não demandava tanta necessidade de utilização de determinadas tecnologias e o ensino remoto depende essencialmente do seu uso e compreensão, exigindo de todos/as uma busca maior pela transformação necessária para se adaptar.

Nesse sentido, Cunha Júnior (2017) ressalta a importância da transcendência para a formação dos/as discentes.

Para que uma atividade transcenda os parâmetros iniciais estabelecidos e seja aplicada a novos contextos, são necessários a colaboração e o envolvimento de todos os sujeitos de uma atividade, bem como das pessoas indiretamente envolvidas nela. (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 685).

Essa relação de transcendência se dá através das interações: professor/a e aluno/a; aluno/a e aluno/a; e aluno/a e conteúdo. Este movimento de troca é o que garante o desenvolvimento da aula e posteriormente a relação de aprendizagem. Imaginem realizar atividade em grupo com pessoas que você

nunca viu presencialmente antes e, possivelmente, não verá, tudo que se tem é a voz e uma foto (na maioria das vezes). Superar essa não representação da presença física e social, foi mais uma de nossas situações- limite, mas que com o passar do tempo e a interação e auxílio das monitoras, foi sendo superada. A atividade de monitoria se mostrou uma ferramenta eficaz no cotidiano da aula e no processo de ensino aprendizagem, e nesse momento de ensino remoto ficou muito mais evidente a importância desse projeto de monitoria. Essa questão reforça os ensinamentos de Paulo Freire (1996), quando afirma que não é possível separarmos a atividade de ensino-aprendizagem, tanto professores/as como os/as discentes precisam ser sujeitos construtores das atividades para que possa existir interação entre as partes.

Considerações finais

A conjuntura que estamos vivendo e que nos obrigou a migrar das atividades/aulas presenciais para as plataformas digitais, está exigindo de todos/as capacidade de reinvenção de maneira emergencial, o que não está sendo fácil. Essa capacidade vem de tentativas e erros, acertos e possibilidades e tem se tornado um dos horizontes possíveis para darmos continuidade às relações didático-pedagógicas nesse tempo de pandemia.

Destacamos a importância do projeto de monitoria e da estagiária docente nessa construção coletiva, bem como, dos/as discentes nessa construção dialógica pautada no esperar. Como já dito, o inédito viável é a utopia possível e a busca pela sua concretização tem a ver com os anseios em esperar. Esperar para superar as situações-limite e concretizar os inéditos viáveis (FREIRE, 2011).

Esperar para superar a crise sanitária, política e econômica que o país está passando que, conseqüentemente, repercutirá com muitas implicações no âmbito das políticas educacionais. Para Saviani e Galvão (2021, p. 39), o que se desenha para o período pós-pandemia, em função dos interesses econômicos privados envolvidos é uma possibilidade de pressão para generalizar a

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

educação à distância, como se fosse equivalente ao ensino presencial, e que isso também, é consequência “da falta de uma verdadeira responsabilidade com a educação pública de qualidade”. Os referidos autores ressaltam, e endossamos o discurso deles, de que enquanto defensores da educação pública de qualidade, devemos “[...] resistir coletivamente aos ataques que sofremos, sem concessões e “puxadinhos pedagógicos” (p. 45).

Referências

AGENCIA SENADO. **Pesquisa DataSenado**: educação durante a pandemia. agosto/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetado/arquivos/cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020>. Acesso em: 10 abril. 2021.

CUNHA JÚNIOR, F. R. da. **Atividades de Monitoria**: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. *Edu. Pesqui*, São Paulo, v. 43. p.681-694, jul/set, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 133-153, 2016.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade** - Brasília: Ano XXXI N° 67, jan. 2021. Disponível em: [UNIVERSIDADE E SOCIEDADE - ANDES](#). Acesso em: 09 março. 2021.

UFPB. PRG. **Painel do Ensino Remoto Emergencial (Graduação)**. João Pessoa/PB, out. 2020. Disponível em: [Período suplementar \(google.com\)](#). Acesso em: 10. Abril. 2021.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: um relato da experiência docente

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de
Doutora em Educação; UFPB
E-mail – analuisamorim@hotmail.com

Introdução

Há cerca de um ano atrás, no dia 17 de março de 2020, chegava pela manhã para mais um dia de trabalho na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mesmo que aquele não fosse um dia como outro qualquer, tendo em vista a situação que o país estava vivenciando desde o início do mês de fevereiro e a expectativa em relação a como a situação de emergência de saúde pública causada pelo vírus Sars-Cov-2 atingiria o nosso país. Desde o dia 03 de fevereiro de 2020 o Ministério da Saúde havia emitido a Portaria Nº 188 – GM/MS, declarando a emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus e no dia 26 de fevereiro houve a confirmação do primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus no Brasil, na cidade de São Paulo. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a situação de pandemia; fato anunciado pelo Ministério da Saúde, no mesmo dia, através da Portaria Nº 356/2020 – GB/MS, que estabeleceu as medidas para o enfrentamento ao novo coronavírus no Brasil.

No âmbito da UFPB havia sido criado um comitê para debater ações institucionais de adaptação às contingências e ainda não haviam sido amplamente

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

divulgadas as orientações sobre a continuidade das ações de ensino, pesquisa e extensão. No meio da manhã daquele dia, chegou-nos a informação de que seria expedida uma portaria pela Reitoria versando sobre a suspensão das aulas presenciais e de outras atividades que poderiam gerar algum tipo de aglomeração de pessoas. Até o final do dia, houve a confirmação de que não só as aulas e reuniões presenciais estavam suspensas, mas que seria instituído o teletrabalho.

O ensino presencial, em caráter de excepcionalidade, havia sido autorizado pelo Ministério da Educação a funcionar por meio das tecnologias de comunicação e informação, garantindo, assim, a continuidade das suas atividades. No âmbito da UFPB, houve a orientação para se utilizar as salas virtuais do SIGAA para a comunicação com as/os estudantes; e para disponibilizar materiais e atividades. Cada professor/a encontrou uma maneira de comunicar-se com suas turmas, seja por mensagem via notícias no SIGAA, através de e-mail ou nos grupos de WhatsApp, a fim de informar como seria o contato com as/os estudantes daquele momento em diante, com vistas a continuidade das atividades do período 2019.2 que estava em andamento.

Naquele momento, nem todas/os conseguiram encontrar com as/os estudantes para explicar a situação pessoalmente. Alguns professores/as sequer conseguiram ir até seu ambiente de trabalho para pegar materiais que precisariam levar para casa, local que a partir daquele momento seria o novo ambiente de trabalho.

Mesmo sabendo da gravidade da situação, uma pandemia mundial, uma doença ainda desconhecida, causada por um vírus com alto poder de transmissibilidade e que se espalhava pelo país e pelo mundo e para o qual ainda não havia remédios e vacinas, e que o único meio de conter a sua propagação era o distanciamento social; muitos/as acreditaram que as medidas de distanciamento social durariam algumas semanas e a situação seria controlada no país.

Naquele dia 17 de março de 2020, confesso que quando voltava para casa, pensei que me despedia presencialmente por poucas semanas ou, no máximo, por alguns meses. Nunca imaginei que mais de um ano se passaria e nós ainda

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

estaríamos em distanciamento social e em uma situação ainda pior do que a que tínhamos em março de 2020.

Daquele dia até hoje, muitos desafios, dificuldades, dúvidas e, também, possibilidades e aprendizagens. Tivemos que reinventar nossas práticas, mesmo sabendo que muitos de nós tínhamos conhecimentos de algumas ferramentas tecnológicas e até já faziam uso de alguns recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem. Mesmo assim, os desafios foram das mais diversas ordens. São alguns desses desafios e dificuldades que relato nesse texto, bem como as possibilidades construídas e negociadas no processo. Narro, também, as aprendizagens possíveis e necessárias para a reinvenção da docência para atuar no ensino remoto emergencial (ERE) ocorridas no contexto da pandemia da COVID-19.

Antes, porém, de apresentar o relato de minha experiência, destaco o marco normativo que orientou/vem orientando o fazer docente no atual contexto; e algumas conceituações necessárias para compreender as diferenças e adaptações do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em relação às outras modalidades de ensino que conhecíamos até então.

Destaco, também, a importância de o Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB ter lançado a convocação aos/às professoras/as para o registro das experiências de ensino, pesquisa, extensão e gestão ocorridas no atual contexto.

Marco normativo que orienta o ensino remoto emergencial e o teletrabalho na UFPB

Conforme afirmado anteriormente, tão logo a OMS declarou a situação de pandemia, o país teve que tomar medidas para o combate e enfrentamento ao novo coronavírus. Dentre as medidas adotadas, o isolamento social aparecia como principal estratégia para a prevenção da rápida propagação do vírus, uma vez que os dados mostravam a alta transmissibilidade e a grande quantidade de pessoas infectadas que necessitariam de atendimento de alta complexidade e que precisariam de Unidades de Terapia Intensiva (UTIs), o que indicava a

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

possibilidade real de o sistema de saúde entrar em colapso, diante da impossibilidade de atender a uma grande parcela da população ao mesmo tempo.

Como resposta às recomendações, o país começou a adotar medidas de restrição da circulação de pessoas e evitar aglomerações. Em um primeiro momento, a análise dos dados e as projeções indicavam a necessidade de 3 semanas de isolamento social e que a situação poderia durar no máximo por 90 dias.

Pesquisas posteriores foram mostrando que a situação não seria controlada em pouco tempo, pois era muito mais complexa do que se imaginava. A doença era grave, desconhecida, com sintomas, desenvolvimento e sequelas que se apresentavam de modos diferentes em cada pessoa. Não havia remédios, tratamento e nem vacinas. Estudos apontavam a mutação do vírus e o surgimento de cepas mais transmissíveis e, talvez, mais agressivas (OMS, 2020; FIOCRUZ, 2020). As sucessivas ondas de contágio em muitos países, além dos problemas decorrentes das ações equivocadas de alguns governos e do negacionismo que pudemos constatar em diversos países, inclusive no Brasil, colaborou para que mais de um ano depois de o novo coronavírus ter sido reportado pela primeira vez, ainda estejamos imersos/as nessa pandemia e sem previsão de sairmos dela, mesmo que existam vacinas, criadas em tempo recorde, vale salientar.

Em que pese toda essa situação, é preciso reconhecer que a suspensão das aulas presenciais nas redes de ensino foram fundamentais para preservar a vida de crianças, jovens e adultos estudantes, dos/as professores/as e demais profissionais que atuam na educação brasileira, de forma direta, e de suas famílias e outras pessoas, de forma indireta.

Para manter o isolamento social, os sistemas de ensino lançaram mão de algumas medidas, dentre elas houve a suspensão das aulas presenciais, suspensão dos calendários acadêmicos, antecipação de férias ou recessos. Outros sistemas, desde o início, substituíram as aulas presenciais por aulas remotas através de meios tecnológicos. Tais ações encontraram respaldo legal e normativo na Lei nº 13.979/2020, que determinou medidas para enfrentamento da COVID-19; nas Portarias MEC nº 343, de 17/03/2020; nº 345 de 19/03/2020; nº 395, de

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

15/04/2020 e nº 473, de 12/05/2020 e do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que trata da Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Na UFPB, a Portaria Nº 90/2020 – GR/Reitoria/UFPB de 17 de março de 2020, suspendeu as aulas presenciais, mas manteve o calendário acadêmico 2019.2 que se encontrava em andamento (art. 1º). Para tanto, estabeleceu no parágrafo primeiro do referido artigo que “§ 1º O calendário da graduação não será suspenso e a carga horária restante para o período 2019.2 será realizado por meio de aulas não presenciais, para fins de integralização da carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas e dos 100 dias letivos previstos na LDB”; bem como instituiu o regime de teletrabalho (Art. 14) para garantir a continuidade da rotina das atividades técnico-administrativas.

Ainda sobre a substituição das aulas presenciais por aulas não presenciais, a Portaria Nº 90/2020 – GR/Reitoria/UFPB orientava que “§ 2º Deve ser priorizada a plataforma da Turma Virtual do SIGAA e, excepcionalmente, de outras ferramentas virtuais (e-mail, Skype, Zoom Cloud Meetings, Hangouts Meet, Cisco Webex, Whatsapp e outros) que possam ser utilizados para a realização das atividades não presenciais”. A Portaria também orientou sobre a utilização do SIGAA para a realização das provas finais e envio dos relatórios de estágio (que deveriam considerar o percentual de carga horária que já havia ocorrido presencialmente antes das atividades presenciais serem suspensas).

Naquele momento, alguns professores/as já estavam familiarizados/as com algumas das ferramentas citadas na Portaria, mas é preciso admitir que essa não era uma realidade para todos/as. Além do fato de que muitas dessas ferramentas nunca tinham sido utilizadas pelos/as professores/as em suas aulas. Skype e Zoom Cloud Meetings, por exemplo, costumavam ser utilizados em bancas de TCC e defesas da pós-graduação ou webconferências nas aulas da EAD; mas não eram os/as professores/as que organizavam o acesso dos/as participantes nessas atividades. Nesses momentos, era possível contar com a participação de

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

servidores/as técnico-administrativos/as que atuavam nos setores responsáveis pela realização dessas atividades.

Assim, muitos/as tiveram que se adaptar a essa nova realidade e aprender uma série de conhecimentos para poder concluir o período letivo em vigência e, especialmente, os demais períodos letivos que vieram a seguir. São esses desafios e as aprendizagens possíveis e necessárias que abordo no próximo tópico do texto.

Ressignificando a prática docente

Desde março de 2020 até o momento da escrita desse texto, no contexto da pandemia e através do ensino remoto emergencial, concluímos o período 2019.2 (em abril 2020), e foram ofertados os períodos suplementares 2019.4 (de 08/06 a 14/08/2020) e 2020.1 (de 08/09 a 16/12/2020) e, atualmente, está sendo ofertado mais um período suplementar - 2020.2 (de 03/03 a 19/07/2021).

Os períodos letivos foram aprovados como períodos suplementares (Resoluções CONSEPE/UFPB Nº 13/2020; 19/2020; 35/2020 e suas alterações), tendo em vista que no contexto da pandemia não é possível garantir a oferta de todos os componentes curriculares de um período regular, bem como não é possível cobrar a matrícula obrigatória dos/as estudantes.

A cada período letivo suplementar, novas necessidades surgiram e novos conhecimentos fizeram-se necessários. E, nesse processo, cada professor/a teve que resignificar a sua prática docente.

Aqui relato não apenas a minha experiência e as minhas descobertas, mas também o que fui vivenciando e observando nas conversas e partilhas com outros/as colegas de trabalho do DHP e de outros Departamentos, em diferentes reuniões, formações e encontros virtuais ocorridos nesse período.

Eu e outros/as colegas que já possuíam experiência em atuar em cursos EaD não tivemos tantas dificuldades como outros/as tiveram. Mas, mesmo assim, houve a necessidade de adaptação. A primeira dificuldade se refere a falta de compreensão de algumas pessoas no que se refere à EaD e ao ERE. Por isso, foi preciso reafirmar as diferenças para que Coordenações, Departamentos,

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

professores/as e estudantes compreendessem que se tratava não apenas de uma atividade excepcional, bem como possuía características e organização diferentes das que ocorriam nos cursos EaD.

Desde 2007 que a UFPB oferece cursos na modalidade a distância e muitos/as professores/as atuaram e ainda atuam nesses cursos. E sabe-se que tais cursos possuem normativas, organização e metodologias próprias. A Educação a Distância, de acordo com a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é uma modalidade da educação brasileira. No documento oficial mais recente que regulamenta o Art. 80 da LDB de 1996, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, define em seu Art. 1º a Educação a Distância como

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a Educação a Distância configura-se como uma modalidade que se define como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE; KEARLEY, 2007, p. 2). Em outras palavras, como enfatiza Rodrigues (2020, n.p.), na EaD temos “concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade”.

Já o ensino remoto “[...] é uma possibilidade de relação de ensino aplicada em situação emergencial, na modalidade de ensino presencial, visando à garantia da aprendizagem dos acadêmicos” (ANJOS, 2020, p. 232). É uma situação temporária, pensada em um contexto emergencial, tendo em vista que assim que essa situação passar as aulas voltam a ocorrer de forma presencial.

Nesse sentido, desde o início era necessário compreender que o ERE não se tratava de EaD, pois são diferentes, e não se tratava também de transpor as aulas presenciais para plataformas virtuais. O ERE é uma alternativa temporária para a

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

garantia de que ocorram as atividades de ensino enquanto durar o distanciamento social, mas que exige adaptação curricular. Por isso, foi/é necessário repensar a prática, pois as circunstâncias e as novas ferramentas exigiram/exigem inovações na organização e planejamento das aulas.

Em um primeiro momento a maioria dos/as professores/as usaram as ferramentas da turma virtual do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), e-mail, WhatsApp e algum serviço de vídeo conferência. Muitos acabaram optando pelo Google Meet, tendo em vista o acesso proporcionado através do e-mail institucional, permitindo gravar as aulas para disponibilizar para estudantes que faltassem aos momentos síncronos.

A organização das aulas em momentos síncronos e assíncronos, como se fazia na EaD, também ganharam uma organização diferenciada no contexto do ERE. Na EaD os momentos síncronos das disciplinas ocorriam em momentos pontuais do curso, como nas aulas presenciais, aulas síncronas por webconferência e avaliações. E, mesmo assim, com certa flexibilidade, vez que em muitos casos essas atividades eram organizadas nos Polos Municipais de Apoio Presenciais (PMAP), e poderiam não atingir todos os/as estudantes de uma mesma turma ao mesmo tempo. No ERE, no entanto, os momentos síncronos ocorrem em um tempo pré-determinado, ou seja, tem data e horário pré-fixados, tendo em vista que precisam ocorrer no dia e horário previamente definido para cada disciplina.

Nos primeiros dias após a suspensão das atividades presenciais na UFPB, a primeira tarefa foi enviar mensagem para os/as estudantes matriculados/as nos componentes curriculares que ministrava no período 2019.2. Para cada turma uma mensagem geral, enviada por e-mail para comunicar a suspensão das aulas presenciais e a continuidade da disciplina através da sala virtual do SIGAA. E na turma virtual, uma mensagem mais específica sobre como se daria a continuidade das aulas naquele ambiente virtual de aprendizagem.

Há vários períodos eu já organizava minhas salas virtuais do SIGAA e cadastrava todas as semanas do período, informava os conteúdos a serem abordados em cada aula e, também, disponibilizava os textos e/ou links para o

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

acesso aos documentos nacionais estudados nos componentes. Assim, para mim, não houve dificuldade quanto a isso.

Porém o uso de plataformas de webconferência não foi imediato. No início, houve a recomendação de usar a plataforma Conferência WEB da RNP (Rede Nacional de Ensino e Pesquisa), no entanto, dias depois foi informado que tal plataforma ficaria restrita para a utilização das reuniões dos Conselhos superiores e Conselhos de Centro. Assim, cada professor/a teve que usar outras plataformas e a escolha se deu a partir do interesse e familiaridade de cada um/a.

A solução inicial utilizada por muitos professores/as, e me incluo aqui, foi gravar videoaulas para enviar para a turma com o objetivo de explicar o conteúdo da aula da semana. Eu, além de enviar os vídeos, senti a necessidade de abrir fóruns de discussões para que os/as estudantes enviassem suas dúvidas e observações sobre algo relativo aos textos. As primeiras semanas foram de adaptação para todos/as e muitos estudantes também tiveram que se familiarizar com o uso das salas virtuais e das ferramentas tecnológicas.

Nas orientações sobre as aulas subsequentes, para concluir o período letivo em curso, havia a necessidade de informar aos/às estudantes como acessar a informação na sala virtual, como enviar a tarefa, como responder na tarefa on-line, e como enviar a mensagem no Fórum de dúvidas, pois muitos não tinham familiaridade com as ferramentas.

Para a gravação de videoaulas, primeiramente fiz uso da gravação de voz nos slides do Power Point. Uma aprendizagem que já possuía, mas que fazia tempo que havia utilizado, o que exigiu leitura de materiais sobre o assunto e assistir alguns tutoriais disponíveis no Youtube. Posteriormente, outras aprendizagens se fizeram necessárias para poder gravar vídeos mais elaborados. Dentre as aprendizagens, cito aquelas relativas a como gravar e editar vídeos e, conseqüentemente, as aprendizagens referentes ao programa Schotcut, que passei a utilizar para a edição dos vídeos.

Nesse ponto, não podemos deixar de mencionar a importância da internet e do Youtube, pois muitos professores/as acabaram fazendo uso de vídeos já disponíveis, face a urgência de disponibilizar alguns materiais que estivessem

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

prontos. E é preciso reconhecer que o Youtube tem sido de grande ajuda para muitos professores/as brasileiros/as.

No planejamento para o período suplementar 2019.4 alguns cursos foram disponibilizados para docentes e estudantes, a exemplo de “Ferramentas de Apoio ao Trabalho Home-Office”, “Docência Digital e Estratégias Didáticas para o Ensino Remoto” e “Moodle 3.8 para professores”, para os/as docentes, e do “Curso Preparatório para o Ensino Remoto da UFPB”, composto por 04 módulos, ofertado para os/as estudantes. Nesses cursos, muitos conhecimentos foram acrescentados no que se refere às metodologias e ao uso de outras Plataformas que foram disponibilizadas na UFPB e constituem-se como um ambiente virtual de aprendizagem mais atrativo que a sala virtual do SIGAA, vez que essa possui recursos mais limitados e outros não totalmente desenvolvidos. Assim, optei por adotar o Moodle Classes como sala virtual nos cursos livres e nas disciplinas dos cursos presenciais que ministrei/ministro desde então. Muitos/as professores/as preferiram continuar utilizando a sala do SIGAA, mas outros/as estão fazendo uso do Moodle Classes.

Um dos cursos ofertados para os/as docentes, mencionado anteriormente, foi exatamente para proporcionar conhecimentos para a organização das salas do Moodle Classes. O curso apresentou o ambiente e os recursos disponíveis, e o passo a passo de como montar a sala.

Como venho atuando em cursos EaD há vários períodos letivos, fazendo uso do Moodle há anos, não tive dificuldades de montar a sala de aula no Classes, mas compreendo a dificuldade que foi/tem sido para aqueles/as que não faziam uso nem da turma virtual do SIGAA, tendo em vista que no contexto de aulas presenciais muitos professores usavam essa plataforma apenas para o cadastro do plano de curso, registro das aulas, frequências e notas da turma. E não faziam uso para envio de mensagens aos estudantes, disponibilização de textos, vídeos ou outros materiais para as aulas e, muito menos, para a realização de tarefas de envio de arquivos ou qualquer outro tipo de atividade.

É inegável que diante da necessidade de isolamento social imposta pela pandemia, professores/as, profissionais de diversas áreas, públicas e privadas, e a

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

sociedade de modo geral se viram diante da necessidade de fazer uso da internet e das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para garantir a comunicação, manutenção de vínculos, envio de informações e o compartilhamento de recursos didáticos que, no caso da educação, permitiu a continuidade das aulas por meio do ERE. Tal uso não ficou restrito ao ensino superior e nas demais etapas da Educação Básica, cada uma considerando as suas especificidades, lançaram mão desses recursos para a continuidade do ano letivo 2020 e continuam fazendo uso em 2021.

Sabe-se que a internet tem feito parte da vida das pessoas nos últimos anos e até crianças pequenas possuem familiaridade com alguns recursos tecnológicos conectados à rede. Muitas famílias já possuíam internet em casa e faziam uso através de computadores, notebooks, tablets, smartphones e até através de aparelhos de televisão. No entanto, talvez nunca tivessem imaginado esses recursos tão necessários como vimos em pouco mais de um ano. Da necessidade vieram os desafios, pois em muitos lares um único computador teve que ser partilhado por muitos membros, com prioridade para aqueles que estavam utilizando para trabalho e/ou estudos. Em algumas realidades os/as estudantes universitários/as acessam as aulas através de celular ou smartphone e isso exige do/a professor/a a compreensão de que precisa organizar atividades considerando essa realidade.

No que concerne aos professores, essa última observação tem sido alvo de reflexão e mudança de postura. O mesmo ocorrendo no que se refere à elaboração das atividades avaliativas. Nova linguagem, novos recursos, e um novo olhar se fazem necessários. Pensar e planejar atividades a serem respondidas on-line, que possam ser realizadas logo após ou durante o estudo de um conteúdo, parece fazer mais sentido do que atividades pontuais no final de cada unidade. Tarefas mais curtas também parecem ser mais indicadas do que tarefas longas. Atividades a serem realizadas em grupo, atividades de produção de materiais em áudio e/ou vídeo, também se apresentam como mais atrativas para os/as estudantes. Embora isso não seja verdadeiro para todos/as, pois muitos deles/as ainda preferem atividades com as quais são mais familiarizados/as como produção textual, com envio de arquivo único.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

É inegável a necessidade de adaptação e flexibilização em relação à uma nova forma de ensino, bem como repensar a organização do seu trabalho de modo a promover a aprendizagem dos/as estudantes em um contexto não presencial. Dúvidas e inseguranças têm sido constantes. Às vezes as câmeras fechadas nos momentos de aulas síncronas pela Plataforma Google Meet, dá a sensação de estar falando sozinha. Por isso pensar estratégias de participação de todos/as nas aulas é tão importante. Nesse aspecto, tenho lançado mão de atividades de pesquisa para que eles/elas apresentem o que encontraram, necessitando que exponham suas aprendizagens e dúvidas.

Muitas mudanças e o uso de novas ferramentas trouxeram a necessidade de leituras e estudos, forçando, literalmente, a formação continuada e em serviço, que tem ocorrido por conta própria. Penso que nunca li tanto e tantas coisas ao mesmo tempo, como o fiz nesse contexto da pandemia. Leituras sobre a pandemia, sobre a infecção por COVID-19, sobre protocolos de segurança, normativas para o ensino remoto, ensino remoto, ensino híbrido; além das leituras sobre novas tecnologias e como utilizar ferramentas específicas para utilizar nas aulas, e estudos sobre como proporcionar um maior engajamento de estudantes nas aulas remotas.

Em relação às/aos estudantes, um desafio que tem se apresentado é a falta de recursos. Muitas/os não conseguiram se matricular nas disciplinas, tendo em vista não possuírem os recursos necessários para o acesso ao ensino remoto. E, para nós professores/as, encarar essa realidade de parte dos/as estudantes sem acesso à Universidade não tem sido uma realidade fácil de lidar. Para quem acredita e defende uma Universidade pública, inclusiva e com qualidade socialmente referenciada, não dá para fingir normalidade em saber que parte dos/as estudantes estão fora do processo formativo nesse contexto tão adverso. Outras/os estudantes têm dificuldades em relação ao tempo, à organização didática que esse contexto exige e ao uso das ferramentas. Muitas estudantes são mulheres e mães e têm que dividir seu tempo com seus/suas filhos/as, afazeres domésticos e as aulas remotas.

Outra questão difícil para se acostumar foi a falta de limites entre a vida profissional e a vida pessoal, pois com o ensino remoto o trabalho invadiu nossas

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

casas e passou a ocupar um tempo muito maior de nosso dia. Se a vida de professor/a já nos colocava em uma situação de trabalhar antes, durante e após as aulas; no contexto remoto esse antes e depois das aulas passou a ocupar um tempo muito maior. Planejar as aulas e ministrar na realidade do ensino presencial é uma coisa. Planejar uma aula, preparar materiais, postar na Plataforma, ministrar a aula síncrona e depois fazer os procedimentos de arquivamento das gravações das aulas para necessidades futuras, não é tão simples como pode parecer à primeira vista.

Em linhas gerais, o atual contexto trouxe uma sobrecarga de trabalho e ainda há as demandas e cobranças institucionais que aumentaram consideravelmente. E não podemos esquecer os constantes ataques que os/as professores/as, o serviço público e as Universidades vêm sofrendo no atual contexto. Ataques equivocados, maldosos e desrespeitosos que impactam sobremaneira o nosso trabalho docente e a sanidade física e mental de muitos colegas.

Enfim, muitas aprendizagens ocorreram nesse tempo, mas muitas ainda se fazem necessárias. Alguns desafios foram/estão sendo superados e outros certamente ainda estão por vir, tendo em vista o contexto complexo e incerto que vivemos cotidianamente e com maior intensidade desde março de 2020.

Considerações provisórias

Esse texto apresenta um relato da experiência da autora frente ao trabalho docente no contexto da pandemia da COVID-19 e ao ensino remoto emergencial. Por se tratar de um relato de uma experiência que ainda está sendo vivenciada, as considerações apresentadas são provisórias. Talvez quando o país e o mundo conseguirem superar essa situação pandêmica, seja possível rememorar os fatos aqui apresentados e enxergar mais possibilidades do que desafios. Mas no momento da escrita desse texto os sentimentos e as percepções apresentadas foram as possíveis de retratar e perceber/compreender.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Por isso reafirmo a importância dessa iniciativa do Departamento de Habilitações Pedagógicas ao convocar professores/as a escrever textos que retratassem as experiências vividas em um contexto que nunca imaginamos vivenciar.

Além do número de mortos que enlutam tantas famílias mundo à fora, e dos/as colegas de trabalho que perdemos no âmbito da UFPB, os desafios postos a cada dia nos convoca a lutar e fazer a nossa parte, através da educação e de ações de ensino, pesquisa e extensão, para que um outro mundo seja possível. Um mundo com mais educação, ciência, ética e compromisso com a justiça social.

E para que esse outro mundo seja possível, é necessário que professores/as e estudantes de todo o país possam, nesse contexto que ainda exige o distanciamento social, acessar o ensino remoto emergencial. Acesso que passa pela necessidade de políticas públicas que garantam os recursos tecnológicos e acesso à internet; bem como faz-se necessário investimento em formação continuada para que os/as professores/as se apropriem do uso dos recursos tecnológicos em suas aulas.

Por fim, cabe destacar que a necessidade de formação para o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação é urgente, pois a inserção desses recursos no ensino presencial, se eram necessárias antes, após essa experiência com o ERE ganham novos contornos. Tal necessidade força não apenas o repensar da prática docente individual, mas o repensar do trabalho coletivo em âmbito institucional, e traz demandas para a reformulação do currículo dos cursos de formação de professores, salientando, ainda, que tais demandas se colocam como desafios para a formação de professores no Brasil e em outros países.

Referências

ANJOS, A. M. T. Ensino remoto no ensino superior em tempos de COVID-19: narrativas da experiência. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 30, p. 227-234, Set-Dez/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: MEC, 2020. Disponível

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 356**, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em 12 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 11 mar. 2020.

MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE-BRASIL. **Organização Mundial da Saúde. Brasil confirma primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus**. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6113:brasil-confirma-primeiro-caso-de-infeccao-pelo-novo-coronavirus&Itemid=812. Acesso em: 11 mar. 2020.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Reitoria. Gabinete da Reitoria. **Portaria Nº 90/2020** – GR/Reitoria/UFPB, de 17 de março de 2020. João Pessoa: UFPB/GR, 2020.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de
Doutora em Educação; UFPB
Email: analuisaamorim@hotmail.com

ESPINDOLA, Maíra Lewtchuk
Doutora em Educação; UFPB
Email: mairalewtchuk@hotmail.com

SOUSA, Nádia Jane de
Doutora em Educação; UFPB
Email: janenadia@gmail.com

Introdução

A formação inicial de professores/as para atuar na Educação Infantil (EI) constitui-se um desafio, seja pelo formato dos cursos de Pedagogia que formam profissionais generalistas, necessitando, portanto, abordar diversos campos de atuação de pedagogas/os (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão, modalidades de ensino – Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial e outras áreas em que se fazem necessários conhecimentos pedagógicos), conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

curso (BRASIL, 2006), seja pela própria especificidade do campo da EI, que exige uma compreensão de aspectos históricos, políticos, sociológicos e pedagógicos do trabalho com a primeira infância, sendo, portanto, um campo vasto de conhecimentos a serem abordados.

Tal formação se apresenta mais desafiadora quando o contexto advindo da pandemia da COVID-19 instala-se, impelindo-nos a pensar em outros formatos metodológicos, dada a ausência de encontros presenciais, medida usada como estratégia para conter a disseminação do vírus entre professores/as, estudantes e suas famílias.

Nessas circunstâncias, apresentamos, neste texto, relatos de nossas experiências como professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da área da Educação Infantil do Departamento de Habilitações Pedagógicas, os caminhos encontrados para que, nas condições dadas, pudéssemos manter o cuidado com a qualidade das discussões apresentadas aos/às discentes, no tocante ao trabalho docente na Educação Infantil, preocupação recorrente entre nós, uma vez que consideramos a formação inicial como etapa importante na constituição da identidade docente do/a professor/a que poderá atuar com crianças de zero a cinco anos de idade (DCNEI, 2009).

Inicialmente faremos breves apontamentos das concepções que norteiam e fundamentam nosso trabalho como professoras formadoras da área da Educação Infantil, e, em seguida, apresentaremos os caminhos encontrados para o trabalho com os/as estudantes do curso de Pedagogia da UFPB, no qual somos lotadas, como já dito anteriormente.

O que fundamenta nossa prática como professoras formadoras: breves apontamentos

Primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil possui especificidades que temos o cuidado de considerar quando elaboramos nossos planos de trabalho, a saber: o público que atende, o que é ofertado às crianças,

quais as formas de se trabalhar com tal grupo. Expliquemos cada questão apontada.

As crianças da Educação Infantil

Dividida entre o atendimento em creches (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos), faz-se necessário considerar as especificidades de cada grupo etário no que diz respeito às suas potencialidades, visando o seu desenvolvimento em uma perspectiva integral, sem desconsiderar, contudo, o contexto social que se inserem, bem variáveis como gênero, etnia e classe social a que pertencem.

Assim, no trabalho com estudantes do curso de Pedagogia/UFPB, discutir o processo de construção social do conceito de infância constitui tema indispensável, para que possamos entender a criança na contemporaneidade. Conforme preconiza o artigo 4º das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 2009), também entendemos a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, s/p).

Nessa direção, concordamos com estudiosos do campo da Sociologia da Infância que apontam as crianças como atores sociais e produtores de cultura, que atribuem sentidos e significados às suas experiências, que produzem e reproduzem a cultura que estão inseridos (SARMENTO;PINTO, 1997; CORSARO, 2002; SIROTA, 2001).

O currículo da Educação Infantil

A perspectiva que nos guia quando discutimos o Currículo para a Educação Infantil no processo de formação inicial, contrasta com a ideia de lista de conteúdos a serem apresentados às crianças. De outro modo, entendemos

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

que são as práticas sociais e as linguagens (BARBOSA, 2009) que devem nortear o trabalho docente nessa etapa educativa, sendo as interações e a brincadeira eixos norteadores da construção de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2009).

A partir de tais compreensões, inserem-se as orientações metodológicas dadas aos/às licenciandos/as do curso de Pedagogia. É, portanto, ancorados/as no tripé do cuidar, educar e brincar que tais indicações são apontadas, vislumbrando uma prática em estreita relação com a vida cotidiana de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Assim, “o alimentar-se, o lavar-se e o vestir-se, o descanso, o controle do corpo, o brincar, o jogar e o explorar a si mesmo e ao entorno” (BARBOSA, 2009, p. 83), entre tantas outras ações, são consideradas práticas sociais e culturais constituintes do fazer docente na EI.

Para tanto, o uso de diferentes linguagens (corporais, artísticas, simbólicas etc.) fazem-se necessárias para um trabalho de qualidade visando o desenvolvimento da criança de forma integral. Assim, permitir a expressão das crianças a partir de suas falas, o cantar, o dançar, movimentar-se, desenhar, pintar, usar fantoches, contar/ler histórias, usar materiais diversificados, organizar os espaços internos e externos das instituições, constituem formas de fazer através das quais as crianças podem ampliar o conhecimento de si e do mundo que a cerca.

A partir de tais pressupostos, guiamos nossas propostas de trabalho com os/as graduandos/as de Pedagogia, que apresentaremos a seguir.

Percursos metodológicos no curso de Pedagogia/UFPB

Não é propósito deste texto esgotar as possibilidades de ação junto aos/às estudantes, mas apresentar alguns procedimentos utilizados durante o ensino remoto, embora não se restrinja a ele, sendo também de uso recorrente nas aulas presenciais.

Durante as aulas remotas, foi preocupação constante que as atividades propostas gerassem participação dos/as discentes para que os/as mesmos/as se sentissem implicados/as em seu processo de aprendizagem. Por isso,

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

lançamos mão de algumas estratégias metodológicas, a saber: leituras de livros literários infantis, histórias de vida, oficinas literárias, leitura de imagens e análise de charges ¹².

A leitura de livros literários infantis foi uma forma utilizada por uma das professoras da área de Educação Infantil, durante os encontros síncronos, para dar início às atividades. Assim, livros de literatura infantil eram escolhidos e lidos para a turma. Em outras oportunidades, eram os/as próprios/as estudantes que realizavam tal leitura. Nesses momentos de descontração, era oportunizado a ampliação do universo cultural da turma em relação à literatura infantil, já que muitas das histórias trazidas eram desconhecidas pela maioria.

Possibilitar tais momentos parte da compreensão da necessidade da aproximação dos/as graduandos/as com a literatura, para que possam ser capazes de contribuir na formação de crianças leitoras. Desse modo entendemos que

o repertório cultural e as experiências de leitura das professoras são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, que aproxime as crianças dos livros de literatura e lhes proporcione uma formação de leitores perenes (BAPTISTA, *et al*, 2016, p. 112)

Nessa mesma direção segue a proposta das oficinas pedagógicas, especificamente a oficina de literatura infantil, de uma professora da área já referida.

Podemos atribuir o termo “oficina pedagógica” a Celestin Freinet, que no início do século XX propôs formas alternativas para a educação das crianças oriundas das classes populares e/ou campesinas da França. Para o pedagogo francês, essas oficinas poderiam envolver os/as docentes e os/as estudantes em um trabalho participativo e motivante.

Devido ao período pandêmico, a oficina foi adaptada para ser realizada inteiramente de forma virtual com momentos de interação síncrona e assíncrona. Ancorados/as na perspectiva de Montavani (FARIA; VITA, 2014), foi discutido o uso e a função dos livros, além do conhecimento sobre uma escolha

¹² Importante destacar que, embora nossas propostas de trabalho tenham sido elaboradas em conjunto, nem todas as estratégias metodológicas aqui apresentadas foram usadas por todas as docentes da área da Educação Infantil.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

adequada dos mesmos às diferentes idades das crianças¹³ e a forma de apresentá-los.

Ação importante foi a criação de uma pasta no *Google Drive* para disponibilizar livros de literatura infantil (num total de 20), que deveriam ser lidos por toda a turma¹⁴. Dividida a turma em grupos de três estudantes (sete ao todo), promoveu-se discussão acerca dos livros selecionados por cada grupo, a idade das crianças para qual eles pensaram a leitura do livro e como seria o produto da oficina.

A gravação de vídeos com a leitura das histórias escolhidas, foi a forma indicada pela turma para apresentar suas produções. Motivar e considerar decisões coletivas trata-se de uma postura pedagógica importante, já que busca implicar os/as estudantes no trabalho proposto. Especialmente com vivências que envolvem oficinas pedagógicas, exige-se de todos/as uma participação responsável para que haja a produção de um trabalho coletivo.

Desse modo, a escuta, a participação, o estímulo ao desafio, a interação com o novo e a revisão do conhecimento já absorvido, possibilitaram produtos diferentes dos realizados de forma presencial, mas, igualmente, com resultados satisfatórios.

Apesar da proposta inicial ser apenas a gravação de uma pessoa lendo o livro escolhido pelo grupo pensando nas faixas etárias escolhidas, os produtos trouxeram formas criativas e diferentes de apresentar estes livros para as crianças. Assim, dos sete vídeos enviados, apenas um grupo leu o livro de forma regular. Os outros grupos utilizaram de diversos recursos como cenários, fantasias, crianças escutando a história (filhas de uma discente), fotografias e imagens para contar a história e até a técnica de *slow motion*¹⁵. Todos os vídeos foram criados e editados pelos/as estudantes, que utilizaram diversos editores de vídeo e compartilharam entre os grupos as experiências da sua construção.

13 As faixas etárias eram: bebês de seis meses a um ano e de um ano a dois; crianças bem pequenas de dois anos e de três anos; e crianças pequenas de quatro e cinco anos.

14 No período presencial são utilizados mais de 50 livros na oficina.

15 “**Slow Motion** é o nome em inglês dado para o efeito de **câmera lenta**, muito usado no cinema para criar tensão ou ampliar momentos de clímax” (<https://www.techtudo.com.br>)

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

O resultado da oficina mostrou o envolvimento dos/as discentes com o seu próprio processo de aprendizagem. Os momentos de reflexão foram importantes para que pudéssemos confrontar o que foi lido na teoria com a construção da nossa prática coletiva do saber.

A leitura de imagens e análise de charges foi um outro recurso metodológico utilizado por uma de nós.

Na Unidade I do componente curricular Organização e Prática da Educação Infantil abordamos aspectos conceituais e históricos da constituição das crianças e das infâncias, bem como do processo de institucionalização da infância no Brasil.

Após o estudo dos textos (BARBOSA, 2014; KRAMER, 2003; PASCHOAL; MACHADO, 2009), que ampliam o debate acerca dos temas acima expostos, foi proposto uma atividade de leitura de três imagens que retratam as representações de crianças e infâncias ao longo do tempo.

Para a atividade foram selecionadas três pinturas de diferentes períodos históricos: Imagem 1 - Pieter Bruegel (Século XVI – pintura de 1560); Imagem 2 - Diego Velásquez (As meninas – 1656) e Imagem 3 - Eugenio Zampighi - Pintor italiano (1859-1944)¹⁶. As imagens representam a indiferenciação entre crianças e adultos, as crianças como “adultos em miniatura” e o “período da paparicação” ou “período do mimo”, respectivamente.

Não era propósito analisar as imagens em uma perspectiva artística; interessava utilizar a cultura visual, explorando suas possibilidades como prática formativa docente (SARDELICH, 2006). Assim, a leitura das imagens, a partir da abordagem da cultura visual, permite um trabalho de compreensão crítica e pode ser utilizada em diferentes ambientes de aprendizagem, como enfatiza Sardelich (2006).

O interesse da turma e o feedback positivo da atividade mostrou a importância de explorar os conteúdos a partir de uma perspectiva diversificada.

16 As imagens citadas, podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: Imagem 1 - <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pieter_Bruegel_d._%C3%84._066.jpg>; Imagem 2 - <[https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_\(Vel%C3%A1zquez\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_(Vel%C3%A1zquez))> e Imagem 3 - <<https://rceliamendonca.com/tag/eugenio-zampighi/>>.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Nessa atividade, foi solicitado que os/as estudantes analisassem as imagens e relacionassem com as concepções de criança e de infância, aspectos discutidos na Unidade I, fazendo referência aos textos estudados.

Na proposta, eles/as poderiam analisar uma única imagem ou as três, desde que fizessem com base no referencial teórico. A atividade gerou o interesse e o envolvimento da turma, já que a maioria analisou as três imagens e não apenas uma, com intensa participação acerca das mesmas durante a aula síncrona.

Na mesma perspectiva da leitura de imagem, outra atividade realizada foi o uso de charges. Para tanto, foi solicitada a análise de uma charge de Francesco Tonucci (1997) conhecida como “cabideiro de crianças”, tendo como base o referencial teórico estudado. Essa atividade também foi muito comentada e praticamente todos/as os/as estudantes analisaram a charge relacionando com a compreensão de creche como uma instituição de caráter assistencial, concepção que ainda permeia as representações sobre essa instituição no Brasil.

Considerando a importância da valorização da experiência acumulada dos/as discentes, um outro recurso metodológico utilizado, seja no ensino remoto, seja no presencial, é o relato das trajetórias de vidas dos/as estudantes. Assim, suas memórias de infância, seus modos de brincar, as experiências vividas nas instituições escolares, serviram como fonte importante no processo formativo, já que, “uma memória que revele uma experiência significativa traz possibilidades não só de resignificação do já vivido, mas também de uma ação no presente” (PENA, 2017, p.78).

Rememorar suas infâncias, modos de brincar e as instituições que frequentaram etc., é utilizado como recurso formativo por considerar importante a “dimensão subjetiva, à voz dos sujeitos, ao que eles têm a dizer sobre si e suas experiências, ao modo como interpretam sua existência” (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 1638). Nesses itinerários, questões históricas, culturais e sociais, entre outros aspectos da constituição do sujeito, tornam-se elementos fundamentais para discutir a infância contemporânea e a Educação Infantil, com seus modos de fazer e pensar o trabalho pedagógico com ela.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

As diversas experiências aqui apresentadas revelam a importância de realizarmos atividades diferenciadas nesse contexto de pandemia. Tendo em vista que os/as estudantes já estão passando muitas horas na frente do computador para a leitura e estudo dos textos e para as aulas síncronas, percebemos que atividades que prezem pela participação, a valorização das experiências e o uso de recursos variados, chamam mais a atenção dos/as estudantes e contribuem para explorar e ampliar a compreensão dos temas que envolvem o campo da Educação Infantil.

Considerações finais

O ensino remoto, caminho utilizado pelos diferentes níveis educacionais no Brasil, vem se constituindo um grande desafio para estudantes e profissionais da educação. Habitados aos encontros presenciais, com as interações que lhes são próprias, nos deparamos com a necessidade de encontrar alternativas ao nosso modo de pensar o trabalho docente. Com frequência temos, do lado dos/as professores/as, a sensação de desconforto, já que a maioria dos estudantes são resistentes a ligar suas câmeras, o que possibilitaria um sentimento de menos distanciamento, já físico, agora também subjetivo.

É assim que nós da área da Educação Infantil do Curso de Pedagogia do CE/UFPB, considerando as especificidades dessa área, no afã de possibilitar discussões que pudessem apontar aquilo que consideramos inegociáveis quando se trata do atendimento à pequena infância, nos sentimos impelidas a não nos furtar, diante de contexto tão adverso, a pensar alternativas para possibilitar o encontro com temas de grande relevância, buscando uma maior compreensão por parte dos/as estudantes do papel da Educação Infantil e sua importância para as crianças que a frequentam.

Nossas propostas, portanto, estão alicerçadas numa compreensão de exercício docente que preza pela escuta, diálogo e comprometimento com uma

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

formação em que possamos ser referência de práticas para além do âmbito universitário. Eis o nosso empenho e busca constantes.

Referências

BAPTISTA, Mônica Correia, et all. Tertúlia Literária: construindo caminhos para a formação das professoras como leitoras de literatura. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (org.). Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: **MEC, SEB**, 2009.

_____. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>. Acesso em 14/04/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, DF, Brasil, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, Brasil, 2006.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, 2002, p. 113-134. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/cie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 12/04/2021.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003a. (Coleção Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola; v. 3). 2014.

MANTOVANI, Susanna. O livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastácia de (Org.). **Ler com bebês: contribuição das pesquisas de Susanna Mantovani**. Trad. Fernanda Ortale, Ilse P. Moreira e Flávio Soares Jr. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 153-173. (Coleção Formação de professores – Série educação infantil em movimento).

PASCHOAL, Jaqueline. D.; MACHADO, Maria Cristina G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em:

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB**

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 16/04/2021

PENA, Alexandra Coelho. Formação de Professores de Educação infantil: Memória, narrativa e inteireza. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.2, n.4, p. 72-86, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/124/107>. Acesso: 20/04/2021.

SANTOS, Elzanir, LIMA, Idelsuite de Sousa e SOUSA, Nádia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re) invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178>. Acesso em: 30/03/2021.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago, p. 451-472. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/405/408>. Acesso em: 24/03/2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SIROTA, Régine. Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 7-31, mar., 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/612/628>. Acesso em 07/04/2021.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Rio Grande do Sul: Artmed, 1997.

LIÇÕES DIDÁTICAS SOBRE ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: APOSTAS A PARTIR DE REGISTROS VIVENCIAIS

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima
Doutor em Educação; UFPB
E-mail: leonardosevero@ce.ufpb.br

SILVA, Jeane Félix da
Doutora em Educação; UFAL
Docente do DHP/UEPB (2016 e 2020)
E-mail: jeane.silva@cedu.ufal.br

Linhas iniciais

Este texto assimila um conjunto de elementos produzidos no contexto de nossas experiências de ensino na graduação e na pós-graduação, durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocorrido em virtude da pandemia de COVID-19. Tal como o título sinaliza, a abordagem que organiza o texto baseia-se em uma reflexão de caráter vivencial que encontra lugar em uma didática engajada na prática como locus de produção de saber pedagógico. Dada a complexidade dos condicionantes que atravessaram as práticas docentes em

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

um contexto de vida e de trabalho impactado pela crise pandêmica, extrair das experiências lições que registrem apostas para o momento presente na lógica de que o saber resultante da atitude reflexiva amplia os horizontes da ação consiste em um exercício que denominaremos, aqui, de escrita didática.

A escrita didática sistematiza e registra o movimento de apropriação intelectual pelo/a professor/a do seu trabalho como formador/a. Isso supõe, de um lado, a construção de um olhar sensível às dimensões que fazem do ensino um fenômeno complexo e, de outro lado, uma certa orientação inventiva e inovativa que, com base na compreensão crítica do que pensamos e fazemos no campo das escolhas pedagógicas e suas consequências, abre caminho para experimentações individuais e colaborativas.

Não divergindo da imensa maioria de profissionais da Educação Superior do país, fomos levados/as a assumir agendas institucionais de trabalho remoto em condições quase sempre não ideais. Mesmo assim, as instituições educativas, especialmente as universidades públicas, tornaram-se cenários de experiências plurais que buscaram permitir a construção de oportunidades formativas, levando em conta a real situação de desigualdade de acesso e uso de tecnologias por parcelas significativas de estudantes, os impactos econômicos e culturais resultantes das medidas de isolamento e distanciamento social e as implicações, na saúde mental de professores/as e estudantes, da atmosfera de morte, dor e medo que se instalou no país.

Entendemos que a Didática, como campo de conhecimento comprometido com a qualidade pedagógica e social dos processos de ensino (ALVAREZ MÉNDEZ, 2001), assume um lugar importante na reflexão e na tomada de decisões em torno do que é possível fazer para que as experiências que têm se dado criem condições favoráveis à aprendizagem, reconhecendo o caráter emergencial do Ensino Remoto (SEVERO, 2021). Esse é um aspecto importante de ser assinalado haja vista as tentativas orquestradas por setores neoliberais de emplacar o Ensino Remoto como *modus operandi* pós-pandemia. Por essa razão, desde logo assumimos que as lições didáticas das quais nos

ocupamos neste texto não alinham-se à lógica eficientista que se explicita na cobrança por padrões de performance desconectadas das condições reais de vida e de trabalho de professores/as e estudantes.

Aprender a ensinar remotamente: desafios didáticos

A pandemia e o Ensino Remoto Emergencial nos põem questionamentos sobre como ensinamos e aprendemos; sobre o valor das experiências formativas para enfrentamentos críticos à desinformação que cerca a própria pandemia; sobre o sentido de uma Pedagogia orientada à vida, à solidariedade e à luta contra a necropolítica¹⁷. Ensinar e aprender são ações carregadas de vida; não se dão fora das relações existenciais que nos situam como sujeitos no/do mundo. Inserir essas questões no campo da Didática é uma aposta para construirmos uma inteligência reflexiva acerca do nosso trabalho e da nossa condição como profissionais da educação e, no sentido mais amplo, do desenvolvimento humano, como propõe Formosinho (2010).

Tal condição é dinamizada por processos permanentes de construção identitária e desenvolvimento de saberes e capacidades profissionais, aspectos constitutivos da noção de profissionalidade. Como outras profissões do desenvolvimento humano, a profissionalidade docente molda-se nas relações estabelecidas pelo/a professor/a com os saberes, as práticas, os sujeitos e os contextos de sua ação profissional. Por meio dessas relações, é possível estabelecer perspectivas sobre ser/estar docente a partir do que se concebe como qualidades que devem constituir a ação profissional no marco das intencionalidades que os/as professores/as assumem para si mesmos/as. A profissionalidade manifesta, portanto, o modo pelo qual o/a professor/a concebe a si mesmo/a e a sua ação a partir de referências pessoais e sociais que dão sentido às suas escolhas e à forma pela qual se engaja na profissão.

¹⁷ Necropolítica é o termo cunhado por Achille Mbembe, inspirado no conceito foucaultiano de biopoder, para referir-se ao exercício de poder político utilizado para decidir acerca de quem pode viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2019).

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Como a pandemia e o ERE foram sendo significados pelos/as professores/as? Que demandas puseram-lhes? Como o quadro de referências com as quais os/as professores/as operam seu pensar e seu fazer, como práxis, assimilou os desafios de ensinar remotamente? Essas são questões relevantes por abrirem espaço para reflexões em torno de como apre(e)ndemos a ensinar em circunstâncias que desafiam os nossos modos habituais de organizar situações de aprendizagem e relações com o conhecimento.

Os ambientes virtuais são propícios para práticas didático-curriculares que dinamizem a interação entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem. Contudo, observamos, entre docentes e discentes, para além das dificuldades econômicas e operacionais de acesso e uso, respectivamente, de ferramentas tecnológicas, uma sensível dificuldade de adaptação das agendas de ensino e aprendizagem às circunstâncias da interação em ambientes virtuais.

Nesse sentido, um primeiro desafio didático é a cultura de uso das tecnologias aplicadas à educação. O desenvolvimento curricular por meio do ERE parece, em muitos casos, decorrer da transposição mimética do modo de ensinar presencial aos ambientes virtuais. Professores/as incomodam-se por passarem horas diante de telas com pouca interatividade com discentes (quase sempre resumidos a janelas sem imagem nem áudio) e estes alegam cansaço, fadiga física e mental, dificuldade de concentração e outros fatores que prejudicam seu desempenho. Além disso, falhas na conexão atrapalham a participação integral dos/as estudantes criando ruídos na comunicação, entre outras limitações.

Não acreditamos que a sala de aula presencial assegure que esses fatores não incidam na aprendizagem. Ao contrário, talvez estejamos habituados/as a um *modus operandi* que os invisibiliza por trás da ideia naturalizada de que, ao/à professor/a universitário/a, cabe dispor o conhecimento e, ao/à estudante, desenvolver estratégias de alcance e assimilação de temas que, por vezes, são tratados de forma demasiadamente erudita, livresca e pouco dialógica.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Deriva daí um segundo desafio: a mediação do engajamento acadêmico. Compreendido como implicação pessoal ativa em processos de aprendizagem com base na construção de sentido para o quê se aprende e o porquê de se aprender, o engajamento está condicionado a fatores institucionais, psicossociais e didáticos (VITÓRIA et al, 2018). Do ponto de vista didático, é possível estimulá-lo com uma postura pedagogicamente mais disponível a interesses, ritmos e expectativas dos/as estudantes; com práticas de comunicação mais dinâmicas, envolvendo acompanhamentos enriquecidos com visão positiva acerca do percurso de aprendizagem; com a utilização de metodologias que mobilizem a participação do/a estudante desde o planejamento à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, valorizando sua autoria; fortalecendo vínculos pedagógicos mediante espaços/tempos de celebração das oportunidades de ensinar e aprender coletivamente.

Precisaremos ser honestos/as no tratamento a essa questão. Não é incomum depararmos com estudantes que não desenvolvem níveis significativos de engajamento acadêmico, o que lhes permitiria uma melhor adaptação e desempenho no ERE. Porém, nem sempre isso decorre da ausência de mediações didáticas pelo/a professor/a. Há um número significativo de estudantes em cursos de licenciatura, nosso lócus de atuação, que não desejam estar ali. Seu ingresso e permanência no curso não são motivados por um projeto pessoal e profissional que se associa à especificidade da formação recebida. Eles/as não se conectam ao curso, não se conectam às aulas. Estão nas salas virtuais com microfones e câmeras desativadas; não participam das agendas de aprendizagem; possuem caráter fantasmagórico ou alienígena, pois, às vezes, aparecem quando instrumentos avaliativos são aplicados, quase sempre sem domínio de repertório específico do curso. Para eles/as, o melhor seria que o ensino remoto perdurasse para preservar esse caráter. Por não se identificarem com o curso/profissão, não se engajam em práticas de estudo; tudo parece-lhes enfadonho e inoportuno. O desengajamento explica-se, nesses casos, pela ausência de sentido e de disposição para construí-lo.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Um terceiro desafio é o desenvolvimento da inteligência didática. Não são poucos/as os/as professores/as universitários/as que manifestam desprezo quanto ao saber didático em detrimento da expertise que possuem em seus campos de atuação específica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Parece-nos inconcebível que, como professores/as-formadores/as sejamos, nós mesmos/as, a manifestar tal desprezo, afinal a Didática é um elemento estruturante do que somos e fazemos; ou não nos assumimos formadores/as?

Em meio a situações que deslocam nossos modos habituais de pensar e praticar a docência, é fundamental interpelar nossas apostas metodológicas didaticamente. Isso exige que haja um esforço de professores/as em registrar e sistematizar uma memória didática das estratégias praticadas, durante esse período de ERE, por meio de diários, notas de experiência, cartas, painéis colaborativos etc. É importante que o planejamento da ação pedagógica se subsidie sempre na avaliação do que foi feito até então. Nesse sentido, os registros auxiliam na recuperação de elementos para respaldar a abordagem de questões e dilemas didáticos envolvidos no momento da definição de uma estratégia de ação, de modo que os momentos de planejamento transcendam a simples intuição como fonte de decisão.

A cultura do registro e sistematização das experiências cotidianas favorece a prática da investigação didática da sala de aula. Essa investigação se origina na ação de um/a docente implicado/a na melhoria do seu saber/fazer, atento/a ao dinamismo das circunstâncias que atravessam o fenômeno do ensino e consciente de que suas escolhas desdobrar-se-ão em um maior ou menor nível de êxito, especialmente no contexto do ERE, no qual a aprendizagem demanda ser pensada não como um acontecimento que se dá exclusivamente em um espaço concreto, a sala de aula, nem em um tempo pré-determinado, o da exposição do/a professor/a.

Lições didáticas sobre a organização do trabalho pedagógico no Ensino Remoto Emergencial

Além de desafios, o exercício da docência no ERE nos colocou diante de lições didáticas importantes, as quais nos possibilitaram repensar elementos estruturantes do trabalho pedagógico. Nesse contexto, não cabe a simples transposição de sequências didáticas e estratégias metodológicas utilizadas nas aulas presenciais para o formato remoto, o que nos obrigou a rever, ressignificar e reorganizar nossas formas de ser e estar professor/a, além das nossas formas de planejar, mediar e avaliar.

A *Primeira Lição* que o ERE nos traz é em relação ao planejamento didático. O planejamento, como etapa do trabalho docente que visa organizar a ação educativa em um movimento entre o que temos e o que queremos e podemos fazer, possui como uma de suas características a flexibilidade (GANDIN; CRUZ, 2006). No âmbito do ERE, as condições de ensinar e aprender mudaram, demandando exercitar, ainda mais, a nossa capacidade de flexibilizar e, também, de elencar prioridades, evitar improvisos, estabelecer caminhos e estruturar didaticamente o conteúdo, considerando as condições concretas de aprendizagem nesse contexto.

Assim, compreendendo as aulas como espaços de aquisição e construção coletiva de conhecimentos, a elaboração de planejamentos didáticos que acionem estratégias metodológicas para promover interação, trocas e aprendizagens torna-se indispensável. Planejamentos em ERE precisam considerar a necessidade de estratégias síncronas e assíncronas, objetivos didáticos adaptados a esse cenário, estratégias metodológicas diversificadas e atividades avaliativas adequadas.

A *Segunda Lição* didática aprendida com o ERE é a mediação pedagógico-didática que, em espaços educativos não presenciais, demanda a utilização de estratégias que estimulem a participação e a aprendizagem ativa dos/as estudantes nas atividades síncronas e/ou assíncronas. Tais estratégias precisam

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

mobilizar a criação e a aprendizagem ativa, considerando os processos subjetivos de aprendizagem, ofertando diferentes estímulos para despertar, nos/as estudantes, a curiosidade e o interesse de aprender. A própria dimensão temporal da aula também precisa ser ressignificada, pois nas aulas remotas a concentração, tanto de docentes quanto de discentes, tende a durar menos.

É importante, ainda, “aprender a utilizar criativamente os aportes da informática, em nome de um saber criativo e elaborado no momento do ensinar-aprender” (BRANDÃO, 2019, p. 19). Nesse sentido, cabe utilizar ferramentas para a escrita colaborativa, produção de mapas mentais, jogos educativos, lousas digitais interativas, vídeos, podcasts e tantas outras ferramentas tecnológicas disponíveis, muitas, inclusive, gratuitamente. Cabe, também, utilizar estratégias pedagógicas mais convencionais, desde que se abram possibilidades de problematização e reflexão crítica dos conteúdos estudados. Sugerimos que sejam ofertados materiais de apoio e complementares para que os/as estudantes possam ampliar seu repertório de conhecimento acerca dos conteúdos estudados.

A *Terceira Lição* trazida pelo ERE é em relação à avaliação. Lembramos que avaliar a aprendizagem não começa nem termina quando atribuímos uma nota aos/as estudantes (FERNANDES; FREITAS, 2007). Da mesma forma que não podemos transpor o planejamento e as estratégias metodológicas presenciais sem as devidas adaptações às atividades desenvolvidas remotamente, também não podemos manter os mesmos instrumentos e critérios de avaliação. É preciso adequar as atividades avaliativas ao contexto do ERE, valendo-nos, assim, das várias ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, dos quais nos utilizamos, ou podemos até mesmo lançar mão de instrumentos mais clássicos, como provas e seminários, desde que adaptados a esta nova realidade.

No ERE, assim como nos processos educativos presenciais, é preciso explicitar, desde o início, quais instrumentos e critérios de avaliação serão aplicados. No caso de realizar algum ajuste nos instrumentos e critérios

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

apresentados inicialmente, é necessário pactuar novamente para que os/as estudantes não tenham dúvidas acerca do que será considerado em sua avaliação. No âmbito do ERE, é interessante que os instrumentos e critérios de avaliação sejam tanto explicitados oralmente quanto estejam disponíveis em local de fácil visualização no ambiente virtual de aprendizagem, para que sejam acessados sempre que necessário.

Considerando o contexto de excepcionalidade do ERE, sugerimos a diversidade de instrumentos de avaliação, flexibilização das datas para envio/postagem das atividades, elaboração de documentos/roteiros detalhando o que se espera, em termos de desempenho dos/as estudantes, para cada instrumento. Vale destacar que flexibilizar, diversificar, explicitar, dar outras oportunidades não significa abrir mão da qualidade do ensino ofertado, ao contrário, espera-se, com isso, que os/as estudantes possam ser avaliados/as de modo justo e que, assim, se sintam comprometidos/as com seu próprio desempenho e aprendizagem.

Para concluir e não terminar: rumo a uma outra normalidade pedagógica

Parece-nos óbvio que o ERE tem apresentado novos desafios para professores/as e estudantes, apontando para outra normalidade pedagógica. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem passou a fazer parte do cotidiano educacional e, ao que tudo indica, permanecerão – ainda não sabemos com qual intensidade – quando a pandemia passar. Esse processo tem sido muito desafiador – para alguns mais do que para outros/as – e não cabe romantizá-lo ou deixar de problematizá-lo, uma vez que, a partir dele, as desigualdades sociais e educacionais de professores/as e estudantes foram intensificadas.

A pandemia tem nos desafiado coletivamente a encontrar estratégias educativas que nos permitam exercer a docência, desde o interior de nossas casas, aprendendo a dar aulas síncronas, a utilizar ambientes virtuais e ferramentas tecnológicas voltadas à educação. Aprendemos a planejar e a avaliar nesse contexto, assim como a compreender que a transposição didática

pode ser realizada de distintas formas. Todo esse processo tem aspectos positivos e outros nem tanto.

Certamente, no “pós-pandemia”, quando algum tipo de (a)normalidade voltar a ser estabelecida, será necessário encontrar caminhos para superar desafios antigos - e anteriores ao ERE - como a fragmentação de currículos e conteúdos, a distância entre teoria e prática e a frágil formação pedagógico-didática de docentes que atuam na Educação Superior, para dar alguns exemplos. Apesar disso, não podemos negar que o ERE nos trouxe potentes aprendizagens, muitas das quais continuarão a ser utilizadas, especialmente as que concernem ao uso de recursos tecnológicos para enriquecimento metodológico das práticas de ensino.

Referências

ALVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Entender la didáctica, entender el curriculum**. Madrid: Miño y Dávila, 2001.

BRANDÃO, Carlos. Alguns passos no caminho de uma outra educação. In: FRANZIM, Raquel; LOVATO, Antonio Sagrado; BASSI, Flavio (org.). **Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo**. 1ª ed. São Paulo: Ashoka /Instituto Alana, 2019, p. 20-27.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luís Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 78-95.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique C. **Planejamento na sala de aula**. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3ª ed. São Paulo: N-1 edições, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa de Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte Et Al. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação** (Porto Alegre), v.

41, n. 2, p. 262-269, maio-ago. 2018. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960>

Acesso em: 30 jul. 2020

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia da ruptura: ocupando as margens do ensino remoto para criações didático-curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021.

OS DOIS LADOS DAS JANELAS

SILVA, Virgínia de Oliveira
PhD em Educação; UFPB
virginia.oliveira@academico.ufpb.br

SILVA JR, Edmilson Gomes da
Mestrando em Sociologia; PPGS/UFPB
edmilson.gomes@academico.ufpb.br

Aviso aos navegantes
(...)
Se existe alguém na linha
Se tem alguém no ar
Por favor responda agora
Não me faça esperar
Há uma certa urgência
Alô, informação?
Aqui sou eu sozinho
Do outro lado não sei, não!
(...)
Lulu Santos

Abrindo janelas reais e virtuais

O símbolo do sistema Windows, em particular o Windows 10, que é predominante na atualidade nos novos computadores da Microsoft, parece nunca ter sido tão apropriado para representar, mais do que a marca de seu fabricante, o registro de uma época caracterizada pela oferta da educação on-line e pelo modelo laboral home office.

Os retângulos brancos, chapados, em perspectiva, parecem representar a transparência dos vidros de uma janela que, por sua vez, é demarcada visualmente pelo azul de suas divisórias em cruz, que se confundem com o azul,

também chapado, da suposta parede que a sustenta ao fundo. Mas, por não possuir limites nem perspectivas evidentes, tal parede pode querer representar algo a mais que isto, por exemplo, o nosso próprio planeta, afinal Yuri Gagarin já nos informou há 50 anos, durante o período inicial da corrida espacial, que “a Terra é azul”. Assim, tal janela estilizada simbolizaria o fato de estar disposta e acessível ao debruçar de todo mundo e voltada para o mundo todo.

A tradução literal da referida marca registrada é “janelas”, provavelmente tendo sido escolhidos nomes e símbolos para representar metaforicamente o que ocorre com o usuário que se vê diante da tela de um computador desktop ou de um mobile, sobretudo, quando está conectado à grande rede mundial de computadores: é como se abrisse uma, ou melhor, várias janelas para o mundo, para muito além do ambiente físico em que se encontra.

O fato do símbolo do Windows ser um retângulo, subdividido por outros quatro retângulos menores, sobre um retângulo bem maior azul, nos remete atualmente com o advento da “massificação do ensino remoto” não só para as possíveis janelas de nossas casas, suas divisórias e seus vidros, mas também para as diversas janelinhas que se abrem nas plataformas de compartilhamento de salas virtuais de aulas e/ou de reuniões.

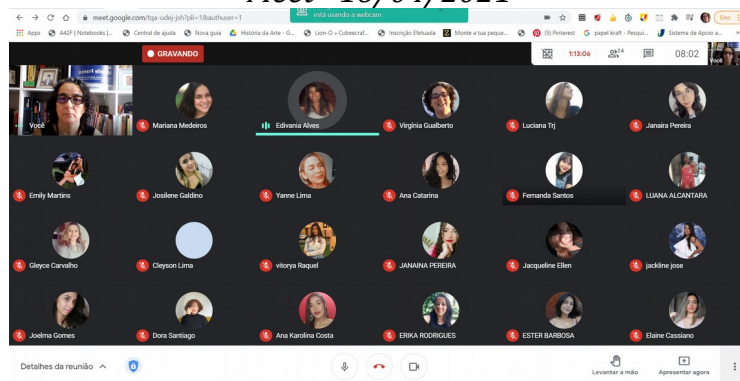
Figura 1 - Logo do Windows 10 da Microsoft - 2016



Fonte: <https://www.microsoft.com/pt-br>

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Figura 2 - Aula de Política Educacional da Educação Básica – Pedagogia - Google Meet - 16/04/2021



Fonte – Print de tela da Prof.^a Virgínia de Oliveira Silva

Pensando na existência de uma possível ética coletiva e planetária, torna-se imperiosa a necessidade de se exercer o isolamento social neste período pandêmico a que estamos atravessando, para que se efetivem, ao mesmo tempo, o cuidar de si e o cuidar de todos. Assim, é inegável que os processos de educação remota e do labor home office sejam considerados uma saída possível, tanto para se dar continuidade ao mundo do trabalho (para não sucatear a economia local, estadual, regional, nacional, continental ou mundial, bem como para se promover certo grau de “normalidade” aceitável às questões acadêmicas das diversas etapas educacionais. No entanto, como aponta o mito de Jano, as portas (e, por extensão, as janelas) possuem, pelo menos, dois lados. Assim, também a relação humana com a tecnologia, tem seus lados positivos e negativos.

Não é de hoje que se celebra o caráter de acessibilidade gestado pelo processo de inovações tecnológicas, mais especificamente das tecnologias da informação. Tal elogio refere-se à concepção de que esse novo cenário interativo conectaria o mundo como um todo, esmaecendo as fronteiras bem delimitadas das nações, tornando a comunicação mais ágil e deixando o acesso à informação cada vez mais fácil e acessível a um maior número de pessoas possível. Entretanto, essa nova realidade vislumbrada da janela digital é também seletiva, uma vez que não conecta a todas e todos de maneira semelhante. Sempre há a outra face da moeda, e essa nova realidade também é assimilada (e incentivada)

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

pelo capitalismo que também se reinventa e se reestrutura, usando esse aparato técnico a seu favor (CASTELLS, 2000).

Vê-se, então, que se torna tarefa complexa avaliar esse panorama, dada a multiplicidade de leituras possíveis. Talvez um bom ponto de partida para essa tarefa seja aquele que rejeita tanto a visão totalmente pervasiva e demonizada da era informacional, agindo exclusivamente a favor do capital, como também a noção que aceita, inocentemente, o elogio e a superestimação dedicados ao presumido caráter libertário e ao pretensão potencial de acessibilidade deste tempo.

É notório o fato de que a pandemia tenha acelerado as “remotizações” dos processos de ensino e de trabalho, fatores perseguidos há tempos pelo grande capital, mas que em situação extra pandêmica demoraria mais alguns bons anos para se concretizar na prática. Os empresários do ensino privado, por exemplo, viram nesse fato um importante nicho de exploração econômica, pagando muito pouco e uma única vez aos seus professores horistas e precarizados por aulas gravadas em audiovisual, com as quais puderam lucrar ainda mais ao venderem, várias vezes e à exaustão, o acesso a estes mesmos produtos.

O sonho de democratização do acesso à internet - surgida em ambiente universitário como a possibilidade de interligar diferentes e diversos grupos de pesquisa pelo planeta em tempo real e de modo gratuito -, se desmancha no ar. O fornecimento de serviços de internet vira uma grande fonte de enriquecimento das grandes corporações e conglomerados econômicos que o exploram financeiramente, aprofundando e exacerbando ainda mais o fosso social, sobretudo em países que possuem uma péssima distribuição de renda, como é o caso do Brasil.

A divisão de classes fica cada vez mais patente ao se verificar a existência daqueles que possuem ou não acesso aos bens tecnológicos digitais, informatizados e aos serviços de banda larga, de pacotes de dados 3G ou 4G. Confirma esta questão a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas (FVG) intitulada "Tempo para a Escola na Pandemia", publicada em outubro do ano passado. Tal

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

estudo buscou mensurar o tempo dedicado ao estudo por parte de crianças e jovens, em período de pandemia, a partir do cruzamento de dados como faixa etária, nível de renda, região, etc., coletados pela PNAD COVID/IBGE entre os meses de julho e agosto de 2020. Quando confrontados os dados de horas estudadas com a renda per capita, concluiu-se que os estudantes mais pobres são os que menos receberam atividades escolares e menos tempo dispenderam para seus estudos em casa, enquanto os alunos provenientes das classes A e B foram aqueles com maior média de dias e horas dedicados aos estudos na modalidade remota¹⁸.

Por outro lado, na esteira do excessivo uso das plataformas de reuniões audiovisuais massificadas, como, por exemplo, a Zoom, Jitsi Meet, Google Meet ou Skype, dadas as consequências do novo modelo on-line adotado tanto no âmbito escolar quanto no mundo do trabalho (que da noite para o dia deixou de ser exceção, passando a ser regra, o que nos exigiu, em pouquíssimo tempo, realizar várias adaptações disciplinares e de hábitos), estudos realizados na Universidade de Stanford, nos EUA, apontaram o processo de adoecimento das pessoas que têm de passar muito tempo sentadas (e geralmente em cadeiras inadequadas), em frente às telas luminosas dos computadores, tablets ou celulares, que estariam sofrendo, metonimicamente, daquilo que vem se convencendo denominar de “fadiga do Zoom”, ou “Zooming”, ou ainda “Zoomfobia”.

O psicólogo, professor de Comunicação e fundador do Laboratório de Interação Humana Virtual da Universidade de Stanford, Jeremy Bailenson e quatro outros pesquisadores (2021) assinam um interessante artigo no qual afirmam que este mal estar é causado pelo conjunto de quatro outros problemas: a extraordinária e extenuante quantidade de tempo que se passa a olhar fixamente e à curta distância a tela luminosa do computador desktop e/ou mobile; a visualização constante de si mesmo no vídeo; o aumento da carga cognitiva dos remetentes e destinatários na tentativa de decifrar sinais não verbais; e a mobilidade física limitada. Os autores concluíram que,

¹⁸ Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/cps/TempoParaEscola/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

primeiramente, “a frequência, a duração e a explosão das reuniões de Zoom foram associadas a um nível mais alto de fadiga. Em segundo lugar, a fadiga foi associada a atitudes negativas em relação às reuniões de Zoom.” (BAILENSEN et al., 2021 – tradução nossa)

Nós, com certeza, poderíamos acrescentar a estes, por experiência própria e também por ouvirmos tantos relatos de nossos pares, outros problemas que poderiam levar a tal fadiga, como as dores ósseas e musculares; o estresse; a ansiedade; a insônia; a queda de cabelo; a exigência de múltipla atenção focal; comprometendo tanto a nossa saúde mental quanto a física.

E tudo isso piora ainda mais dentro de um cenário caótico promovido tanto pela pandemia quanto pela necropolítica do desgoverno federal brasileiro, em que campeiam a ausência de perspectiva de dias melhores, o acúmulo de perdas diárias de parentes, amigos e conhecidos por causa da Covid-19, o luto interrompido, a interdição dos ritos de passagem, dos cerimoniais de despedida de nossos entes queridos, a dor suprema pela perda da vida de quem se ama, sem ao menos poder dar-lhe um adeus decente, ao mesmo tempo em que se desenvolve o medo do outro e o pavor social diante da inconsequência dos negacionistas. A realidade torna-se cada vez mais cruel e áspera.

Nesta ambiência adversa, os docentes de todos os níveis educacionais ainda têm de se adequar à nova realidade pedagógica, muitos deles pagando com seus próprios e poucos recursos por cursos on-line para saber como melhor gravar uma aula em formato audiovisual, bem como têm de se equipar, também por conta própria, adquirindo aparatos tecnológicos de toda ordem (contratando um melhor sistema de conexão à grande rede mundial de computadores e de armazenamento de arquivos na nuvem cibernética, comprando microfones, luminárias, tripés, suportes, celulares e computadores mais potentes e câmera de vídeo).

Paralelamente à realidade docente, as dificuldades dos estudantes das classes populares em manter-se conectados, nem que seja meramente nos períodos de suas aulas diárias, são perceptíveis, tanto pela falta de acesso aos bens materiais tecnológicos (celulares, computadores, tablets) quanto, no caso

da real existência destes, pelo fato de terem de dividi-los com outras pessoas que também estudam e/ou trabalham home office e nos mesmos horários... E, aqui, lembramo-nos de outro mito grego, Cronos, o deus do tempo, quando nos vemos às voltas com as novas qualificações do substantivo “aula”, ao distinguirmos agora em duas modalidades, através do uso de dois adjetivos antônimos entre si: aula síncrona (em que se encontram reunidos ao mesmo tempo docente e discentes) e aula assíncrona (em que os discentes devem realizar os seus estudos de modo autônomo).

Para novos costumes, novas formas de interações. Assim, surge o jogo de esconde-esconde de realidades, exercido tanto por docentes, em reuniões de trabalho, quanto por discentes em situação de aulas síncronas, através de recursos tecnológicos, tais como o uso de plugins que conferem ao ambiente real, enquadrado pela câmera devassadora, um fundo desfocado ou mesmo falso, ao se exibir no lugar daquilo que é capturado pela lente, por exemplo, um ambiente praiano ou montanhês. Ou, ainda, o ato do sujeito deixar simplesmente a câmera fechada, para assim não ser visto e nem dar a ver, por diversos motivos, o espaço do qual se fala.

Supondo-se a existência de um “livro das etiquetas pedagógicas” da nova realidade pandêmica, nele estaria constando que, durante as aulas síncronas, seria altamente recomendável que o/a docente estivesse preferencialmente com a sua câmera aberta, enquanto aos estudantes não seria de todo necessário exigir abri-la, tanto para não se sobrecarregar a transmissão, comprometendo-se, assim, a qualidade da conexão, colocando-a, inclusive, em risco de ser perdida, quanto para não se obrigar os discentes à exposição involuntária da privacidade de seu lar ou de seu ambiente de trabalho, enfim, do espaço de onde acessam às aulas.

É interessante observar que na atual modalidade da relação ensino-aprendizado em caráter remoto, para além de todos os problemas e possíveis soluções que possa apresentar, a invasão do espaço privado docente seja totalmente permitida, a despeito do constrangimento de se dar aula para turmas “sopa de letrinhas”, tais como são vistas nas telas dos computadores as

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

dezenas de janelinhas com as letras das iniciais dos estudantes ou, quando muito, com fotos congeladas no tempo e no espaço de seus rostos ou mesmo de algo ou alguém que os represente: um escudo de time de futebol, a face de um artista querido...

Na nova realidade educacional, a sala de aula remota é constantemente atravessada pelo cotidiano caseiro, assim, de repente, um animal doméstico passeia diante da câmera, uma criança chora alto exigindo atenção, a campainha da casa cisma em tocar justo na hora da explanação de um conceito importante para o componente curricular lecionado, o som da buzina dos carros passando a toda velocidade na rua em frente e o barulho ensurdecedor da demolição de mais uma casa ou da obra do edifício que se ergue ali ao lado chegam a diversas outras casas a quilômetros de distância...

Dar horas de aulas, checando o canal com questões fáticas de quando em quando enviadas pelo microfone: “Vocês estão me vendo e ouvindo bem?”; “Está dando para ver a apresentação no Power Point?”; “Vocês estão aí ainda?”; e, às vezes, receber poucas respostas de volta, gerando dúvidas como as cantadas por Lulu Santos na epígrafe deste texto. Tudo isto é extremamente desgastante e extenua sempre e muito os corpos e as mentes dos que passam diuturnamente por esta relação mediada pela tecnologia digital.

Assim, voltando à metáfora apresentada no início do nosso texto, a janela que mostra também esconde, é possível que no mesmo espaço-tempo pedagógico haja vidraças translúcidas, limpas e acessíveis à nossa visão, pelas quais seja muito fácil estabelecer comunicação e por onde se possa interagir e criar pontos de sociabilidade e cooperação em tempos de distanciamento social, mas certamente existem muitas outras janelas opacas, nubladas, embaçadas ou apagadas que escondem (ou revelam) realidades distintas invisibilizadas, e é aí que o isolamento pode agir como um elemento potencializador de indiferença, de ausência e também de falta de empatia.

Devemos considerar que muitos de nossas(os) discentes compõem também a grande massa de pessoas que simplesmente não podem optar por ficar em suas residências se relacionando com o mundo apenas pelas janelas,

sejam elas digitais ou físicas. Muitos precisam atravessar em plena pandemia a fronteira perigosa e de alto risco da porta de suas casas para trabalharem, tendo assim um outro tipo de experiência com o mundo. O lado “de fora” é terreno do risco, do incerto, do perigo vivenciado diária e presencialmente, e muitas vezes, à revelia das medidas sanitárias indicadas (VASCONCELOS et al., 2020).

Na rotina de trabalho precário que impossibilita o isolamento social, muitas dessas pessoas fazem entregas domiciliares, percebendo que, paradoxalmente, dentro do retângulo que dá forma às janelas das casas e apartamentos, existem famílias abrigadas e minimamente seguras, em um ambiente convidativo que difere bastante daquele do “lado de fora”.

A atual pandemia de Coronavírus descortinou ainda mais as grandes desigualdades que persistem e alimentam o capitalismo (MASCARO, 2020), a precariedade habitacional, a fome, o flagelo do desemprego, a fragilidade do sistema de saúde, dentre outros, tudo isso fez com que aumentasse ainda mais o fosso social e pôs em xeque, mais uma vez, as diversas contradições do sistema, porém, essa dura realidade também nos impõe uma espécie de pedagogia (SANTOS, 2020), pela qual poderemos tirar algumas lições e, quem sabe, a partir delas, criaremos pontos de fuga e de superação, fazendo emergir novas paisagens das janelas.

Mensurando os vãos de nossas janelas

Por conta do período pandêmico e seguindo as orientações sanitárias da Organização Mundial de Saúde (OMS), a UFPB suspendeu suas aulas no dia 17 de março de 2020, por tempo indeterminado, faltando pouco mais de 15 dias para o término do período letivo de 2019.2, estabelecendo que a carga horária e as atividades ainda não concluídas fossem finalizadas de modo remoto. Entre o final do mês de abril e o início do mês de maio do mesmo ano, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da UFPB realizou uma consulta à comunidade discente, buscando sondar sobre sua qualidade de acesso às tecnologias remotas e à internet. Responderam ao questionário 14.305 estudantes de todos os campi e centros, correspondendo a cerca de 50,05% das 28.578 matrículas ativas na

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

graduação no período de disponibilização da pesquisa (de 30/04 a 07/05 de 2020). Os dados catalogados encontram-se disponíveis para acesso na página do Observatório de Dados da Graduação (ODG)¹⁹.

Após a realização de tal consulta, a universidade criou um período não obrigatório (Resolução CONSEPE N°13/2020) e de caráter excepcional (à época, ainda não havia qualquer previsão para o início do período regular), que aconteceu entre 08 de junho e 14 de agosto de 2020, contando com a oferta de algumas disciplinas curriculares dos diversos cursos, além de cursos livres, palestras, oficinas, etc., todos oferecidos de maneira remota/virtual. Após o término desse primeiro período experimental, denominado 2019.4, a universidade passou a oferecer períodos suplementares, acontecendo também, de maneira remota: período suplementar 2020.1 (Resolução CONSEPE N°19/2020) e o atual período suplementar 2020.2 (Resoluções CONSEPE N° 35/2020 e N°12/2021).

Realizado nos primeiros meses após o reconhecimento de que estávamos em uma pandemia, o *"Perfil de acesso à (SIC) tecnologias remotas e à internet"*²⁰ traz informações interessantes para tentar construir, em um primeiro momento, um esboço a respeito das capacidades de acesso dos(as) estudantes da UFPB ao meios digitais e técnicos que permitissem sua participação em atividades remotas ofertadas pela universidade. Seus dados apontam que houve uma boa recepção ao oferecimento de atividades não presenciais. Dos discentes que responderam ao questionário, 64,85% consideraram que participar de atividades de maneira não presencial e não obrigatória seria uma boa ideia; 74,88% concordaram que, caso os seus respectivos cursos oferecessem atividades remotas, eles participariam delas; 72,59% consideraram possuir as habilidades requeridas para realizar tais atividades; 68,91% afirmaram possuir condições de participar de aprendizagem remota.

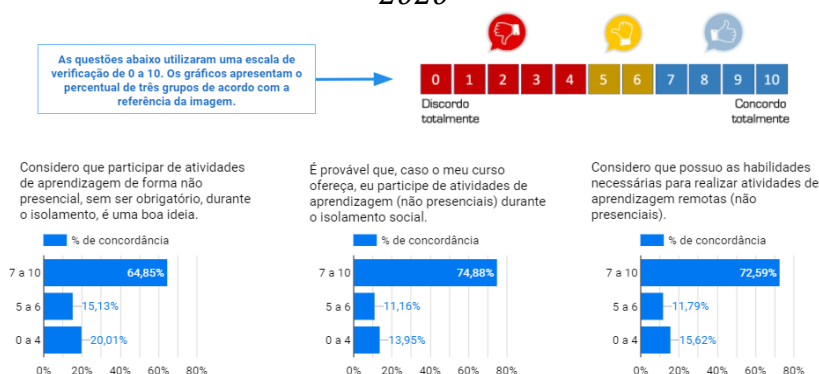
¹⁹Disponível em: https://linktr.ee/odg_prg_ufpb. Acesso em: 15 abr. 2021.

²⁰Disponível em:

https://datastudio.google.com/u/0/reporting/13a4_VzO77shroQoiBpZq8G1G-I7ADi8Q/page/i9lQB?s=hy273ObmlL4. Acesso em: 15 abr. 2021.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

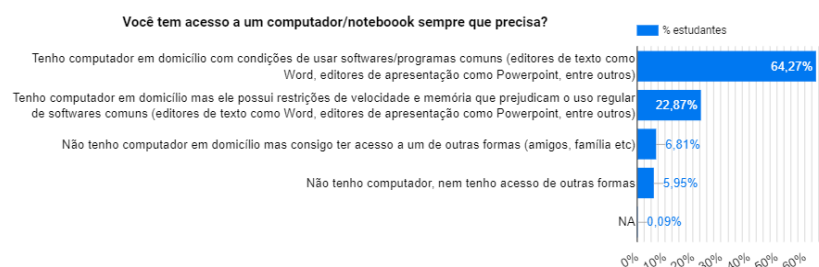
Gráfico 1 - Expectativas e habilidades discentes em relação ao ensino remoto - 2020



Fonte: Perfil de acesso às tecnologias remotas e à internet - ODG - PRG/UFPB²¹

Em relação ao acesso aos bens tecnológicos, 65,29% dos discentes afirmaram possuir computador ou notebook em condições ideais, seguidos dos 18,85% que disseram possuir notebooks e computadores com restrições. Já em relação à conectividade, 76,21% informaram possuir acesso à internet de banda larga em seus computadores.

Gráfico 2 - Acesso discente a computadores e notebooks sempre que necessário - 2020



Fonte: Perfil de acesso às tecnologias remotas e à internet - ODG - PRG/UFPB²²

No entanto, quando perguntados sobre a experiência que possuíam com atividades no formato remoto, o que se pode perceber pelos resultados tabulados são a existência de certo desconhecimento e a falta de habilidade por parte significativa dos discentes: 41% nunca fizeram curso on-line e 7,4% estavam fazendo pela primeira vez na época em que responderam a pesquisa e

²¹ Disponível em:

https://datastudio.google.com/u/0/reporting/13a4_VzO77shroQoiBpZq8G1G-I7ADi8Q/page/1qmQB?s=sLESsAMYsis. Acesso em: 15 abr. 2021.

²² Disponível em:

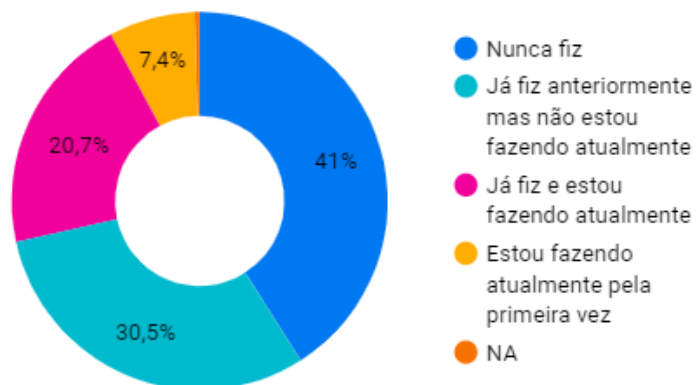
https://datastudio.google.com/u/0/reporting/13a4_VzO77shroQoiBpZq8G1G-I7ADi8Q/page/IDoQB?s=sLESsAMYsis. Acesso em: 15 abr. 2021..

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

44,07% nunca tinham utilizado nenhum ambiente virtual de aprendizagem antes.

Gráfico 3 – Experiências discentes em cursos virtuais - 2020

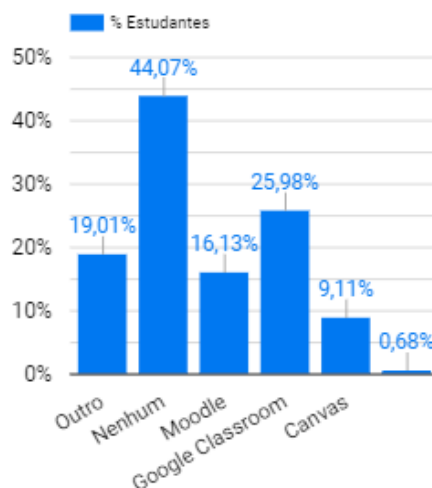
Já fez ou está fazendo algum curso online?



Fonte: Perfil de acesso às tecnologias remotas e à internet - ODG - PRG/UFPB²³

Gráfico 4 - Experiências discentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagens- 2020

Que Ambientes Virtuais de Aprendizagem já utilizou?



Fonte: Perfil de acesso às tecnologias remotas e à internet - ODG - PRG/UFPB²⁴

Olhando atentamente os dados da consulta realizada na UFPB, pode-se presumir que, apesar de haver uma boa disposição por parte do corpo discente,

23 Conferir a nota anterior.

24 Disponível em:

https://datastudio.google.com/u/0/reporting/13a4_VzO77shroQoiBpZq8G1G-I7ADi8Q/page/3jtQB?s=slESsAMYsis Acesso em: 15 abr. 2021.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

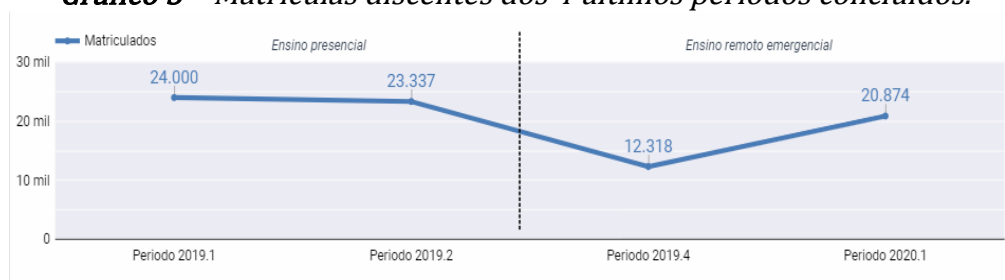
no sentido de efetuar atividades remotas em período de isolamento, grande parte deles(as) não possuía qualquer experiência com essa modalidade. Também é preciso ponderar que, através dos resultados de tal consulta, realizada no início da pandemia, ainda não era possível mensurar os possíveis malefícios que os efeitos de uma rotina diária de atividades remotas viriam a causar, após um longo período de tempo.

O que houve então, pode-se concluir, foi a franca abertura e disposição por parte dos discentes, sem que conhecessem previamente as atividades pedagógicas em formato remoto, assim como também não poderiam mensurar o quanto essas atividades lhes causariam impactos negativos a longo prazo - realidade que começa a se delinear a partir dos dados levantados sobre o período tratado no próximo parágrafo. É preciso destacar também que parte considerável do corpo discente não respondeu o questionário (49,95% dos estudantes com matrícula ativa), o que nos faz pensar sobre os discentes que não possuem nenhuma conectividade e, por isso, sequer puderam ter acesso ao referido questionário virtual.

O Observatório de Dados da Graduação da PRG/UFPB também disponibiliza em seu site dados tabulados sobre a avaliação do período suplementar 2019.4, que aconteceu nos meses de junho a agosto de 2020, em caráter não obrigatório. A consulta foi estendida tanto à comunidade discente como à docente, constituindo-se por perguntas sobre a oferta de componentes curriculares durante o referido período suplementar, levantando dados sobre contaminação pelo Coronavírus, sobre o uso de computadores, notebooks e celulares para a realização das atividades remotas, solicitando a opinião dos participantes sobre dedicação e habilidades requeridas durante o período pandêmico, sobre maiores dificuldades enfrentadas durante a quarentena para realizar as atividades remotas, dentre outros.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Gráfico 5 – Matrículas discentes dos 4 últimos períodos concluídos.



Fonte: **Painel do Ensino Remoto Emergencial (Graduação)** – Laboratório de Gestão de Dados & Inteligência de Dados (LAGID) - ODG – PRG/UFPB²⁵

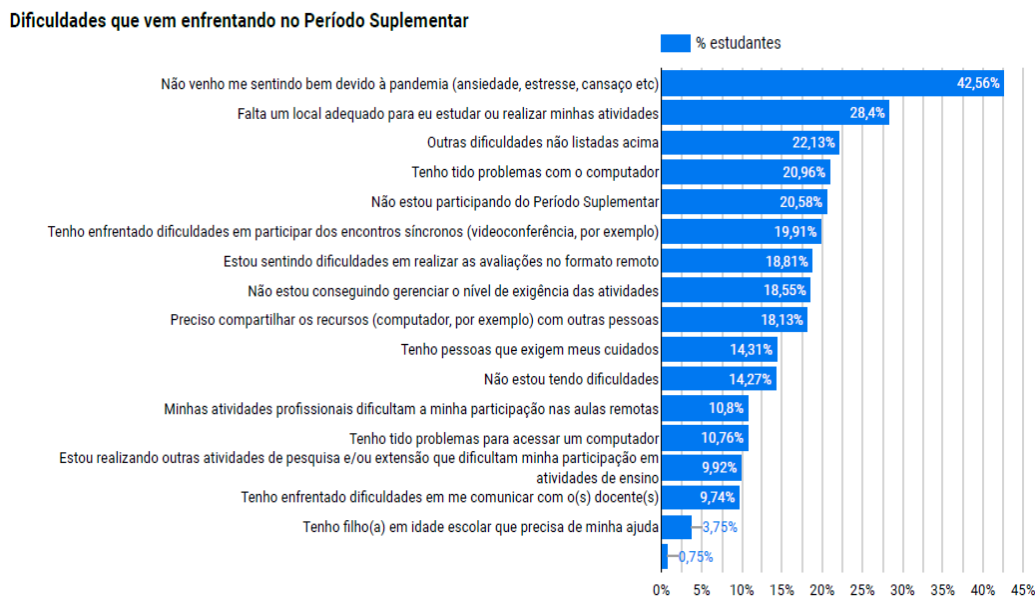
A consulta foi respondida por 1.481 docentes e 9.326 discentes, sendo que se matricularam nesse período, entre componentes curriculares e demais cursos, 12.318 alunos da instituição, conforme dados oferecidos pelo ODG.

Analisaremos brevemente aqui o tópico do questionário que versa sobre as principais dificuldades enfrentadas no período suplementar pelos discentes e docentes. Em relação às respostas dos discentes, a alternativa marcada pelo maior número de alunos referia-se à ocorrência de sentimentos negativos como (ansiedade, estresse, cansaço, etc.), durante a pandemia (cerca de 42,56%), seguido do tópico que tratava sobre a falta de um local adequado para estudar ou realizar as atividades: 28,4% dos alunos marcaram essa alternativa. Já em relação às respostas dos 1.481 docentes que participaram da consulta, encontramos cenário parecido, mas também diverso.

25 Disponível em: <https://datastudio.google.com/u/0/reporting/cdc084de-8e13-4984-aea0-caa30f80b641/page/vAdkB?s=h-XcZnpJcrQ>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Gráfico 6 - Dificuldades enfrentadas pelos discentes no Período Suplementar – 02/08/2020



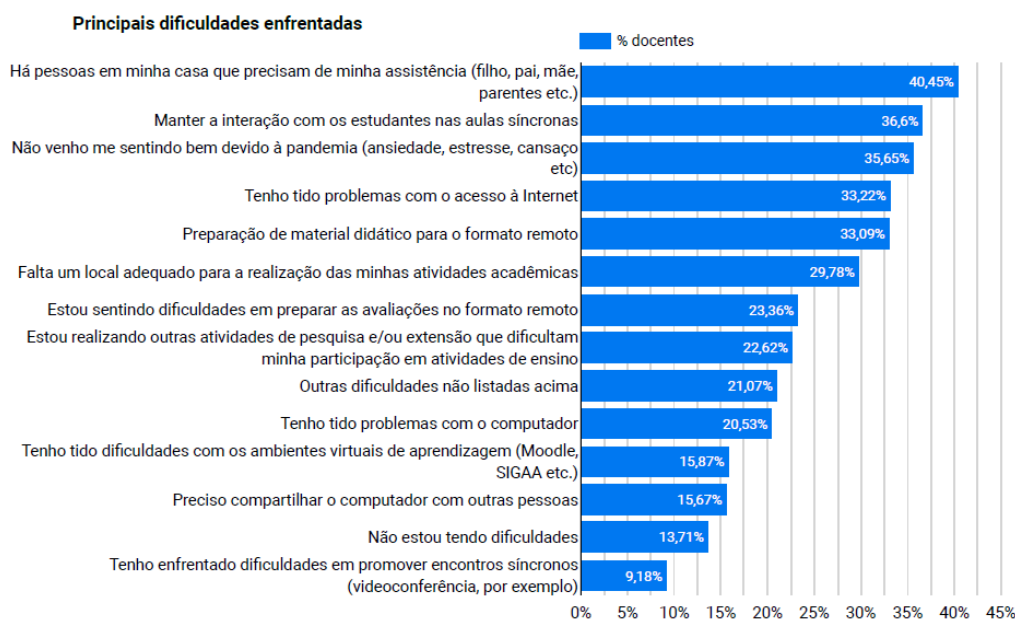
Fonte: **Avaliação do Período Suplementar (pelos estudantes) - ODG – PRG/UFPB**²⁶

O item mais selecionado pelos docentes (40,45%), no mesmo quesito, foi o que cita que "Há pessoas em minha casa que precisam de minha assistência (filho, pai, mãe, parentes etc)". O segundo lugar ficou destinado ao tópico que menciona a dificuldade docente em manter a interação com os estudantes durante as aulas remotas (36,6%) e, em terceira posição (35,65%), aparecem os sentimentos negativos ligados à pandemia (ansiedade, estresse, cansaço, etc.).

²⁶ Disponível em: <https://datastudio.google.com/u/0/reporting/e6a86e37-51a6-4a0b-bf15-a9b0ff83ce08/page/5fzZB?s=g9e1srjPezU>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Gráfico 7 - Principais dificuldades enfrentadas pelos docentes – 02/08/2020



Fonte: **Avaliação do Período Suplementar (pelos docentes) - ODG – PRG/UFPB²⁷**

Reabrindo e fechando velhas e novas janelas

Infelizmente, ainda não há dados disponíveis sobre o período suplementar 2020.1, o que seria ideal para que pudéssemos traçar um paralelo entre a paisagem que vimos apresentando até agora de algumas das nossas “janelas” discentes e docentes e o cenário das atuais condições de ensino e aprendizagem, via modelo remoto, partindo da perspectiva das “janelas” daqueles que, dentre o número expressivo de estudantes matriculados (20.874), porventura viessem a responder uma nova consulta.

Por fim, destacamos que a zona azul que envolve os quatro retângulos menores da logo do sistema Windows dá a ideia de homogeneidade espacial, de ambiente sem fronteiras, e, portanto, ilimitado. Mas na verdade ela também pode encobrir e acobertar assimetrias e desigualdades, uma vez que haveria camadas e camadas por trás do manto azul que conforma e emoldura a janela, e essa realidade, por conta da pandemia, se erige agora a primeiro plano,

²⁷ Disponível em: <https://datastudio.google.com/u/0/reporting/77cd14f9-ac3a-4fd9-824c-55a8988a2c67/page/y1fZB?s=kpJZsCRdojk>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

principalmente, quando tomamos o ensino remoto como objeto de análise, como procuramos fazer aqui.

Saber como lançar luz sobre as janelas que não são representadas pela imagem asséptica e concisa da marca da poderosa empresa de produtos digitais talvez seja o nosso maior desafio na atualidade.

Referências

BAILENSON, Jeremy N. et al. (2021). “Zoom Exhaustion & Fatigue Scale.” In: **SSRN**. Disponível em: <https://vhil.stanford.edu/mm/2021/03/SSRN-id3786329.pdf> Acesso em: 12 de abril de 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**, vol.1: A Era da Informação: economia sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GROSSI, Miriam Pillar e TONIOL, Rodrigo. (Orgs.) **Cientistas sociais e o Coronavírus**. 1.ed. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha, 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

GUIMARÃES, Ludmila de V.; CARRETEIRO, Teresa Cristina; NASCIUTTI, Jacyara Rochaél (Orgs.). **Janelas da pandemia**. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

NERI, Marcelo Cortês; OSORIO, Manuel Camillo. **Tempo para a escola na pandemia** (Sumário Executivo). Rio de Janeiro: FGV Social, 2020.

UFPB - CONSEPE. **Resolução Nº 19, de 6 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação de oferta de componentes curriculares para a graduação em um Período Suplementar, considerando o isolamento social decorrente da pandemia da doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid-19), com início em 08 de setembro e término em 16 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ded/contents/documentos/resolucoes/resolucao-consepe-19-2020.pdf/view> Acesso em: 14 abr. 2021.

UFPB - CONSEPE. **Resolução Nº 13, de 19 de maio de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação provisória de oferta excepcional de componentes curriculares e de atividades de ensino e de aprendizagem remotas para a graduação durante a execução do calendário suplementar, compreendido entre 08/06 e 14/08/2020.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/res-consepe-13-2021-1.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

UFPB - CONSEPE. **Resolução Nº 35, de 14 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre a regulamentação de oferta de componentes curriculares para a graduação em um Período Suplementar, considerando o isolamento social decorrente da pandemia da doença causada pelo Coronavírus 2019 (Covid19), com início em 03 de março a 03 de julho de 2021. Disponível em: <https://si.dcx.ufpb.br/wp-content/uploads/2020/12/Resp35.20-OfertaDeComponentes-1-5.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

UFPB - CONSEPE. **Resolução Nº 12, de 23 de março de 2021.** Altera a Resolução nº 35/2020 do CONSEPE que dispõe sobre a regulamentação de oferta de componentes curriculares para a graduação o Período Suplementar, considerando o isolamento social decorrente da pandemia da doença causada pelo Coronavírus (Covid- 19), com início em 03 de março e término em 19 de julho de 2021. Disponível em: <http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/res-consepe-12-2021-1.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ENSINO COMO APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19. PARAÍBA/ BRASIL. 2020

ANANIAS, Mauricéia
Doutora em Educação; UFPB
e-mail: mauriceia.ananias@gmail.com

Iniciei a escrita deste texto em uma quinta-feira, dia 18 de fevereiro de 2021, após o primeiro ano, em toda a história nacional a partir do século XVI, em que não houve os festejos de carnaval no Brasil em decorrência da pandemia de Covid-19²⁸ e da negligência do Governo Federal em garantir a segurança e a saúde da população. Nessa data, contaram-se 9.978.747 pessoas contaminadas e 242.090 mortas em dados oficiais, mas estima-se que os números sejam muito maiores, considerando as subnotificações por parte das prefeituras e estados e o próprio negacionismo do governo federal para com o vírus e a doença

²⁸Segundo o jornal do Estado de Minas Gerais, em toda a história do Brasil, após a colonização portuguesa, houve apenas duas tentativas de adiamento frustradas do Carnaval: “A primeira ocorreu também por questões sanitárias, em 1892, quando o país lidava com uma série de doenças, como a febre-amarela. A segunda se deu em 1912, devido à morte do Barão do Rio Branco, então ministro do Exterior [...]”. (O ESTADO DE MINAS, 2020).

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

ocasionando a ausência de registro no Sistema Único de Saúde- SUS de muitas mortes em real decorrência das complicações da Covid-19.

O Jornal *BBC News Brasil* anunciou em 30 de dezembro de 2020 que as “[...] mortes por covid-19 no Brasil estão 50% acima do que apontam dados oficiais, [como] calculam especialistas [...]”. (JORNAL *BBC NEWS BRASIL*, 2020).

Faltam aos/às brasileiros/as comida, emprego, moradia, vacina e auxílio emergencial. Ainda assim, seguimos, desde março de 2020, com as aulas remotas oferecidas aos/ às estudantes que possuem, muitas vezes precariamente, acesso à rede mundial de computadores e equipamentos tecnológicos.

Leciono o componente curricular de Política e Gestão da Educação – PGE, no Departamento de Habilitação Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, há 14 anos. A história que contarei aqui é dos/as estudantes que compuseram a turma que ofereci de forma virtual pela plataforma interna do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA para os cursos de licenciatura em Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Geografia, História, Letras Clássicas, Física, Matemática e Química mais os cursos de bacharelado em Enfermagem e Fonoaudiologia todas as terças-feiras das 19h às 21h (as demais duas horas foram complementadas pelas atividades assíncronas, mais o plantão oferecido às quartas-feiras), com início em 08 de setembro e finalizada em 15 dezembro de 2020.

As matrículas iniciais contabilizaram 60 alunos/as. O ritual de preparação foi intenso: acesso ao sistema oferecido pela instituição, elaboração de um novo plano de curso, definição da metodologia e seleção dos textos, criação de um *e-mail* coletivo e um acesso para o *Google Meet* para o primeiro - e demais- encontros. Desde o primeiro dia, dupliquei a forma de enviar as informações e mensagens para que os/as estudantes pudessem, ao não conseguirem acessar a sala virtual oferecida pelo sistema, ter todos os textos, cronograma e encaminhamentos pelas mensagens que mandava semanalmente.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Apesar dos esforços, a primeira aula virtual apontou as dificuldades que perpassariam o curso: muitos/as não conseguiram acessá-la, pois ainda não possuíam o cadastro institucional, outros/as não possuíam pacote de conexão à internet compatível com o fluxo de dados exigidos para navegar na plataforma do curso, além dos/as demais que reclamavam da qualidade da rede e das dificuldades em me ouvir. A aula prosseguiu com a escuta das queixas discentes e a tentativa de resolver as demandas que me enviavam pelo *chat* ou pelos/as colegas que repassavam as solicitações dos ausentes.

No dia posterior ao primeiro encontro, as orientações para obter o acesso ao material e a garantia de entendimento das próximas tarefas foram reforçadas na seguinte mensagem enviada:

“Pessoas queridas,
Criei esse e-mail para facilitar nossa comunicação. Envio, nos anexos, os *slides* da aula de ontem, as questões da próxima aula, o texto da Constituição e o plano de curso para quem ainda não pegou.
Aviso que todo esse material está na nossa sala de aula no SIGAA também.

Grande abraço.

Mauricéia”.

A dinâmica se repetiu durante todo o semestre letivo: o envio dos *slides* da aula dada, dos textos e das questões para as sessões seguintes.

Professora e alunos/as, considerando inclusive os/as que muitas vezes não puderam participar das aulas virtuais, em parceria para ensinar e aprender a Política Educacional em tempos de pandemia de Covid-19 e de crise política e humanitária no Brasil, no ano de 2020. O texto conta a experiência desses sujeitos.

Além da introdução, a narrativa é composta de mais três partes: O ensino de política e gestão da educação: metodologia da sistematização da experiência; As apreensões dos sujeitos: relatos de vivências; e À guisa de conclusões.

O ensino de política e gestão da educação: metodologia da sistematização da experiência

A disciplina ofertou 60 vagas; 32 pessoas concluíram com aprovação e todas elas responderam o questionário que dá suporte para a análise das experiências feitas neste texto. Além das questões que os/as alunos/as responderam ao final do semestre, também pedi a elaboração, ao longo de todo o percurso da disciplina, de um diário contendo as apreensões das aulas/ temas/ problemas e a rotina da vida deles/as associando os seus trabalhos (empregos) e vidas familiares ao curso de Política e Gestão da Educação.

Operou-se com um quadro teórico que referencia a contribuição do historiador inglês Edward P. Thompson a partir do “fazer-se” dos sujeitos considerando as experiências reais em que viveram em um determinado momento histórico. (THOMPSON, 1987, p.09).

Para dar suporte ao relato de um fato que ainda se vive, Agnès Chauveau e Phillipe Tétart ajudaram a pensar que é possível narrar o que ainda não compreendemos em sua totalidade e que o registro dos indícios é fundamental para desvendar o mundo em que estamos inseridos. (CHAUVEAU; TÉTART, 1999).

O levantamento das opiniões dos/as discentes pelo uso de questionário virtual buscou conhecer as experiências estudantis em cursar uma disciplina de PGE durante o período suplementar remoto de 2020.1 (correspondente ao segundo semestre do ano civil de 2020). A produção de fontes históricas, registrando as opiniões dos/as alunos/as sobre o curso e a realidade brasileira em crise sanitária, política, cultural e econômica, a partir do universo pessoal de cada participante, compôs o esforço de recontar a história da educação do Brasil no tempo presente.

O questionário virtual foi elaborado considerando 09 categorias: identificação, renda mensal da família, autodeclaração étnico-racial, moradia,

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

acesso à divulgação da oferta do curso, ambiência adequada para estudar, pandemia de Covid-19, apreensões e impressões da disciplina. As questões foram elaboradas considerando a própria dinâmica da disciplina e visaram dar respostas aos problemas que, gradativamente, se puseram como essenciais para mostrar como as pessoas viveram- e sentiram- o curso de PGE.

As apreensões dos sujeitos: relatos de vivências

Contar uma história ao mesmo tempo em que a vivemos é uma das tarefas mais difíceis para o/a historiador/a contemporâneo.

A história imediata é a que mais suscita desconfiança, pois é a que parece engendrar o maior paradoxo fazendo rimar dois termos contraditórios: *imediato* e *história*. Pode-se falar de uma história do imediato? Essa história é legítima? (CHAUVEAU; TÉTART, 1999, p.20, grifos no original).

Não tenho respostas para as questões que os autores apresentam, mas me fio nos movimentos da história e de que o tempo dirá se o que foi relatado terá alguma contribuição para a história do ensino de política educacional. No momento, serviu para dimensionar a importância de se contar as experiências em ensinar política educacional em uma situação totalmente adversa à ciência, à pesquisa e à aprendizagem.

Tive o privilégio de contar com estudantes maravilhosos/as. Foram eles/elas jovens entre 20 a 24 anos. Mas não só a juventude marcou presença. Houve alunos/as com 40 (01), 44 (01), 49 (01) e 53 (01) anos de idade. As licenciaturas também tiveram participação majoritária - Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Geografia, História, Letras Clássicas, Física, Matemática e Química - mais os cursos de bacharelado em Enfermagem e Fonoaudiologia que sempre, desde que leciono na UFPB, pedem vagas para seus/suas estudantes na disciplina de PGE.

Não lhes perguntei se viviam próximos à universidade, mas sim qual a cidade ou estado em que moravam atualmente. Constatei que a maior parte das

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

peças reside na Grande João Pessoa. A capital paraibana apareceu registrada com 19 dos questionários, Santa Rita, com 02, Bayeux e Cabedelo em 01 matrícula cada. Os demais residentes no estado da Paraíba responderam que participavam da aula remota de PGE nas cidades do Congo (Mesorregião da Borborema), Cruz do Espírito Santo, Mari, Sapé (estas 03 na Mesorregião da Marta), Guarabira (Mesorregião do Agreste) e Princesa Isabel (Mesorregião do Sertão), na Paraíba. Enquanto outras três pessoas disseram estar nos municípios de Tuparetama (Mesorregião do Sertão), São Vicente Ferrer (Mesorregião do Agreste) e Timabaúba (Mesorregião da Mata), no estado de Pernambuco.

Quando questionados/as sobre a faixa salarial da família e/ou casa em que viviam, 37,5% disseram ser de 01 a 03 salários mínimos; 34% vivem com apenas 1 salário; 28,1% com valores de 03 a 05 e 3,1% com valores superiores a 05.

O valor do salário mínimo em 2020 era de R\$ 1045,00 (um mil e quarenta e cinco reais). Penso ser significativo, na realidade brasileira atual, que 34% dos/as alunos/as sobrevivam com esse montante, para além de alimentar a família, ainda manter os custos com a permanência de um sujeito no ensino superior, considerando os gastos com material escolar, computador e rede de internet. Os números apontam, ao mesmo tempo, o acesso de parte da população pobre ao Ensino Superior, resultante das políticas públicas dos governos anteriores como também sinalizam a situação de vulnerabilidade das famílias que se sacrificam para manter seus/as filhos/as na universidade.

Solicitei-lhes que se classificassem com os critérios étnico-raciais utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE de acordo com as suas identificações: branca, preta, parda, indígena ou amarela (BRASIL, IBGE, 2020). Do conjunto, 59,4% se autodeclararam pardos, 28,1 brancos e 12,5 pretos.

A presença majoritária de uma população parda e preta corrobora a informação anterior sobre as rendas das famílias. A universidade, em especial nos cursos de licenciatura, tem atendido, ao menos até 2020, considerando as

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

matrículas compreendidas no período de 2015 a 2019, pessoas que antes não conseguiam realizar o ensino superior no Brasil. As criações de novos cursos, ampliação dos *campi* e a política de cotas para acesso mostram a possibilidade de atender jovens negros/as em cursos para a formação de futuros/as professores/as. Os dados abaixo retratam a realidade em estudar mesmo com poucos recursos.

Metade dos/as entrevistados/as disse não possuir nas suas residências um ambiente (cômodo ou local da casa) específico para estudar e participar dos encontros remotos. A outra afirmou ter um local, não necessariamente um escritório ou quarto, mas que se sentiam tranquilos em assistir à aula em alguma parte da casa.

A maioria assumiu ter uma rede de *internet* de qualidade mediana, paga pelos pais/mães ou por eles/as. Apenas 01 citou que sua rede era de péssima qualidade.

A maioria disse que teve conhecimento da abertura da disciplina de forma remota pelo próprio sistema da universidade considerando a obrigatoriedade em fazê-la para atender ao currículo dos cursos de origem de cada um/a.

A versão remota da disciplina de Política e Gestão da Educação, conforme indiquei na introdução, somente foi viabilizada em decorrência da pandemia de Covid-19. Não há aqui nenhuma defesa da educação a distância e nem tampouco do ensino híbrido. Assim, este contexto desolador que vivemos no Brasil é parte estruturante da ambiência que se criou para estabelecer um vínculo, ainda que virtual, com os/as alunos/as e mediou o debate acerca da política educacional que tanto é base dos temas estudados como presente na realidade vivida por cada sujeito que, mesmo com todas as dificuldades, compôs o grupo.

Houve a necessidade de saber como essas pessoas viviam e o que as levaram, para além da exigência de se cumprir os créditos necessários aos cursos, a estudar o tema em tempos tão difíceis em que as energias vitais de cada um/a deveriam estar voltadas para a garantia da sobrevivência. A maioria indicou que teve que cuidar dos/as filhos/as, pessoas deficientes e idosos da

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

família mostrando que a realidade foi dura ao cobrar desses/as jovens dedicação à universidade diante de tantos desafios que tinham de cumprir com os seus entes queridos.

Do grupo, $\frac{1}{4}$ das pessoas (08) se contaminaram com o vírus da Covid-19. Já 03 relataram possuir outras doenças como pressão alta, catarata e problemas endócrinos. Todos/as indicaram cansaço excessivo e crises de ansiedade para dar conta de todas as responsabilidades rotineiras e mais as do curso. As queixas de pressão social e familiar para continuar estudando, mesmo doente ou cuidando de outra pessoa, marcaram a rotina das aulas. Como perder a mãe em um dia, conforme me relatou um aluno, e estar presente no outro na plataforma? Como ter a tranquilidade para ler os textos e fazer as atividades sabendo que irmãos/ãs, tios/as, primas/as, cunhados/as e avô/ós estavam doentes?

As respostas foram dadas por eles/as ao justificarem a importância de cursar a disciplina de PGE em plena pandemia.

A necessidade de saber como funcionam as políticas públicas, o sistema nacional de educação, a lei de diretrizes e bases da educação nacional, o ordenamento da legislação e suas aplicabilidades foi recorrente em todas as respostas. As noções da desigualdade social, da falta de conhecimento em história e em gestão da educação anunciaram a importância de se estudar política educacional. As falas mais impactantes deram a ver que a pandemia aumentou os já velhos problemas de desigualdade, qualidade e acessibilidade ao ensino. Viram as leituras e debates como caminhos propostos para enfrentar os desafios na escola básica brasileira.

Me interessou saber, para além desses temas comuns ao debate em PGE, se o curso os ajudou a entender melhor o que passamos no Brasil hoje.

Todos/as responderam que sim e as justificativas se aproximaram à ideia de que a disciplina foi “[...] esclarecedora para compreendermos o sistema de educação no país, o traçado histórico da educação [...] permitindo um olhar mais detalhado sobre o que acontece no Brasil”.²⁹

²⁹ Todas as citações que aparecem sem referências são fragmentos das falas dos/as alunos/as. Optou-se por não identificar nominalmente os sujeitos.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

O debate entre pessoas de cursos distintos também foi citado como importante para conhecer realidades e vidas diversas. Disseram também que se sentiram mais preparados/as para viver o “novo normal”. Além disso, falas sobre a dificuldade em entender como um país com uma legislação tão ampla e estruturada tenha tanta dificuldade em garantir qualidade e permanência das crianças nas escolas e salários dignos para seus/as professores/as e gestores/as.

Hoje, dia 09 de abril de 2021, ainda estou insistindo na escrita deste texto. A lentidão em escrever demonstra a minha apreensão em analisar os dados levantados e construir uma narrativa minimamente inteligível considerando que ontem, 08 de abril, morreram 4259 pessoas no Brasil vítimas da Covid-19, segundo os dados do Conselho Nacional dos Secretários de Saúde - CONASS. (CONASS, 2021).

As dores em viver em pandemia desde março de 2020 motivaram-me a perguntar aos alunos/as se a participação deles/as no curso contribuiu para se sentirem melhor diante do quadro dramático em que vivemos.

Três pessoas disseram que não. As demais apontaram as respostas que dividi em 03 núcleos centrais: o primeiro núcleo indicava que os debates sobre os temas deram a ver que todos/as partilhavam de desafios semelhantes, gerando assim cumplicidade e simpatia para a resolução de problemas; o segundo apontava a importância de se discutir ciência e política educacional como caminhos possíveis para gerar atenção e possibilidade de recomeços; e o terceiro revelava que a participação nas aulas “ocupava a mente” e dava fôlego para “voltar” para enfrentar a “dureza da Vida”.

Seguindo a orientação acima, pedi que indicassem temas, para os próximos cursos/encontros/debates, que associem a crise social e humanitária que vivemos e o que ensinamos (e aprendemos) em Política e Gestão Educacional.

Como já dito, não dissociaram o contexto da pandemia aos temas/problemas sugeridos. Juntei as sugestões dadas em 04 blocos: sobre as escolas, a pandemia, a importância da ciência e investimentos, e o contexto.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

A desigualdade social, a meritocracia, a diversidade cultural, o fundamentalismo religioso e a divulgação de *fake news* (notícias falsas) foram temas pedidos para o entendimento do que vivemos. A falta de recursos tecnológicos e a dificuldade das escolas em lidarem com o ensino remoto apareceram como temas centrais. Tudo isso associado ao necessário e urgente debate sobre as consequências da pandemia na evasão escolar e nas lacunas ocasionadas nas fases de aprendizagens dos/as alunos/as mais pobres.

A turma compreendeu os objetivos de aprendizagens de PGE: debater política educacional a partir da realidade que os cerca(va)m.

À guisa de conclusões

Encerro a escrita do texto com a informação de que ontem, dia 21 de abril de 2021, morreram 3321 pessoas de Covid-19 no Brasil (CNN BRASIL, 2021).

Apesar da revolta em viver nessa triste realidade, contar a experiência em lecionar e aprender Política e Gestão da Educação mostrou a possibilidade de se narrar uma história que ainda está sendo vivida e a importância de se construir fontes históricas para a posteridade.

O esforço em apontar partes de contextos tão diferentes, considerando a particularidade de cada pessoa, e ao mesmo tempo tão comuns, quando pensamos na distópica realidade brasileira, resultou em um rico movimento de rever os sujeitos e a necessária oportunidade de deixar um legado escrito das experiências educacionais do Ensino Superior.

Todos/as os/as alunos/as disseram estar exaustos e com crises de ansiedade, ainda assim 32 permaneceram e concluíram o curso.

A maioria vive com poucos recursos, são pessoas pardas e pretas que acessaram ao Ensino Superior e persistem em concluir seus cursos para serem profissionais da educação. A pandemia, apesar de tudo, não conseguiu retirar delas seus sonhos.

Apontam caminhos para as políticas públicas. Querem saber mais do sistema nacional, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional e suas aplicabilidades. Indicam ter noções da desigualdade social e da importância em estudar Política e Gestão da Educação.

Suas falas deram a ver que entendem o que estamos vivendo e que a pandemia escancarou os problemas que eles já conheciam como a desigualdade social e o difícil acesso ao Ensino Superior. Lindamente indicaram o estudo como caminho para enfrentar os desafios do país, da universidade e da escola básica brasileira.

Reforçaram minha esperança de que “[...] não estamos perdidos e venceremos, se não tivermos desaprendido a aprender”. (LUXEMBURG, *Gesammelte Werke*2. Berlim, Dietz Verlag, 1981 apud LOUREIRO, 1997, p.49).

Agradecimentos

À Vanessa Lira que foi estagiária docente da disciplina e nos ensinou muito sobre a Pedagogia e a importância do processo de ensino aprendizagem nas aulas de PGE.

Ao André Pestanha, também estagiário docente, que contribuiu com seus conhecimentos em política educacional e na produção de vídeos didáticos.

Ao meu amigo e professor Leonardo Severo, que disponibilizou seus conhecimentos de Didática e de estratégias de ensino. Permitiu que eu usasse o seu modelo de diário enriquecendo minha visão acerca do cotidiano dos/as alunos/as.

E, por fim, a todos/as os/as alunos da disciplina de Política e Gestão da Educação que compartilharam as dores e os sabores em lecionar e aprender em plena pandemia de Covid-19 no Brasil.

Referências

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html> . Acessado em: 17 fev. 2021.

CHAUVEAU, Agnès; TÉTART, Phillipe. **Questões para a história do presente**. Tradução Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CNN BRASIL. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/04/20/brasil-registra-3321-mortes-por-covid-19-em-24-h-e-passa-de-14-mi-de-infectados> . Acessado em: 22 abr. 2021.

CONASS. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>. Acessado em: 09 abr. 2021.

JORNAL BBC NEWS BRASIL. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55481551>. Acessado em: 18 abr. 2021.

LOUREIRO, Isabel Maria. Democracia e socialismo em Rosa Luxemburg. **Crítica Marxista** (Roma), São Paulo, v. 4, p. 45-57, 1997.

O ESTADO DE MINAS, 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2020/10/25/interna_nacional_1197995/brasil-pode-ficar-sem-carnaval-primeira-vez-historia-pode-repetir.shtml . Acessado em: 18 fev. 2021.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

“UMA PROFESSORA MUITO MALUQUINHA”: uma reflexão sobre algumas visões precárias a respeito da identidade docente no âmbito da relação trabalho-educação

Cícera Natália Ladislau dos Santos
Estudante de Pedagogia; UFPB
natalialadislau25@gmail.com

Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Doutor em Educação; UFPB
marcos84angelus@gmail.com

Introdução

Este escrito transita pela temática da identidade profissional docente, a partir de uma reflexão sobre o filme “Uma professora muito maluquinha”, tendo por base a relação trabalho-educação. O objeto da análise consistiu no modo como o trabalho docente está marcado historicamente por traços de uma visão romantizada de educação. No intuito teórico/metodológico de abordar o filme, em diálogo com Libâneo (2009), Freire (1997), Gouveia e Ferraz (2013) e

Sampaio e Marin (2004), realizamos um estudo bibliográfico, a partir dos seguintes eixos temáticos: a docência como base formativa do pedagogo; a organização político-sindical dos trabalhadores da educação e a precarização do trabalho docente.

Desse modo, é a partir dessas lentes teóricas que é percebida a discrepância entre a importância colocada no professor(a) enquanto formador(a) e a importância do trabalho docente. Em suma, buscamos compreender quais fatores contribuem para depreciação do magistério, expondo alguns avanços e retrocessos presentes no contexto educacional brasileiro. Destacamos que mesmo não sendo este um problema recente no país, se constitui em uma pauta atual e pertinente para se discutir, no âmbito da relação trabalho-educação, nos cursos de licenciatura e formação de pedagogos(as). Sendo assim, esperamos que esse debate auxilie na promoção de estratégias para desnaturalizar a concepção atribuída de maneira errônea à docência.

Em termos estruturais, este escrito está organizado a partir de três seções: inicialmente apresentamos a parte introdutória; em sequência discorremos sobre a docência como profissão e base formativa do pedagogo; a organização político-sindical dos trabalhadores da educação; a precarização e condições do trabalho docente e por fim as considerações finais onde refletimos sobre a importância do fortalecimento da identidade docente como trabalhadoras e trabalhadores da educação. Em linhas gerais, o estudo considera que o modo como a docência é representada no filme tende à reprodução de uma visão que marca a identidade docente por elementos desprovidos de uma base crítica e também de um posicionamento apático mediante a necessidade política e reivindicativa, no contexto da precarização da atividade profissional.

A docência como profissão e base formativa do pedagogo

Muito se discute a respeito da importância dos professores no processo educativo. Educadores se tornam responsáveis por promover, construir, mediar e transmitir o conhecimento produzido, acumulado e sistematizado pela humanidade ao longo da história. A natureza e a especificidade da educação implicam a síntese da humanidade historicamente constituída no indivíduo singular, conforme assevera Saviani (2015). Ou, como um processo que visa à libertação de oprimidos e opressores, conforme Freire (1987).

Deste modo, educadoras e educadores contribuem no processo de aprendizagem, além de ensinar valores, assim colaborando para a formação humana. Apontamos brevemente, que o(a) pedagogo(a) é o(a) profissional da educação responsável pela docência na educação infantil e pelas séries iniciais do ensino fundamental. Pode atuar também na área de gestão, na pedagogia empresarial, pedagogia hospitalar, dentre outras áreas. Até a década passada o Curso de Pedagogia foi orientado pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia³⁰, licenciatura. Neste caso, às DCNs regulamentaram a formação do pedagogo, além de pontuar suas áreas de atuação.

Como assinala Ghiraldelli (1987, p. 10), a pedagogia, como a conhecemos hoje, possui suas características básicas estabelecidas com o advento do mundo moderno. Fundamentalmente, ela se define a partir dessa noção essencialmente moderna que é a infância. Etimologicamente, a palavra pedagogia significa “condução da criança”. Em suma, poderíamos dizer que o pedagogo é aquele que conduz a criança ao saber, ou seja, contribuindo para construção da criança como ser social. Isto fica evidenciado nas palavras de Ghiraldelli (1987, p. 11), onde apresenta que:

[...] a infância seria a época em que estamos de posse do melhor de nós, porque não entramos ainda em contato com a realidade social e cultural corruptora, e só por isso já deveria ser preservada, mas também seria a fase da vida sobre a qual qualquer esforço

30 Em 2019 há aprovação da Base Nacional Comum para a formação de professores(as) trazendo algumas mudanças de compreensão na formação. Para saber mais, acesse: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50631>>, acesso: 23 de abr. de 2021.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

pedagógico deveria estar direcionado para o cultivo da intimidade e, digamos assim, para o cultivo do coração, do que é natural no homem e de onde poderiam vir os melhores frutos.

Diante do exposto, salientamos que desde os anos iniciais e durante todo o processo formativo, professores conduzem o sujeito ao saber. Apesar de a docência ser parte essencial no processo educacional, é notável uma incoerência entre o discurso sobre o professor ser de suma importância e o olhar social para docência como profissão não relevante. Segundo Libâneo (1999, p.10), “é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional”. Em vista disso, comungamos da ideia de que a base formativa docente necessita possibilitar um olhar crítico sobre o exercício da própria profissão, questionando os atributos naturalizados em relação ao trabalho docente, viabilizando a reconfiguração e reconstrução identitária desses trabalhadores. Um desses caminhos passa pela organização político-sindical da categoria, como discutimos no tópico seguinte.

Organização político-sindical dos trabalhadores da educação

A historiografia da educação brasileira confere visibilidade a práticas organizativas em associações de professores desde o período do Império. O Decreto-Lei Imperial, em 1827, inaugura a descentralização da responsabilidade pela oferta da educação para as províncias e regulamenta, pela primeira vez, um conjunto de condições de remuneração e contratação dos professores públicos. É possível, portanto, compreender nesse Decreto o reconhecimento legal e político de um coletivo corporativo, visto que no Sistema de Aulas Régias, do período colonial, o professor era sempre uma figura individual e privada. Com esse reconhecimento, principalmente político, começam a se estruturar bases objetivas para as primeiras entidades representativas docentes, que começaram a nascer no final do Segundo Império (SAVIANI, 2009).

Veio a República (1889) e com ela a profissão docente vai se distanciando, cada vez mais da esfera privada e assumindo o espaço público.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Passada a primeira República³¹ adentramos ao contexto da Segunda República³², como cenário para a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento marcado pela “Reconstrução Educacional no Brasil”, assinado por 26 educadores, em 1932. Nessa época o documento circulou em todo o âmbito nacional, com intuito de proporcionar instruções para uma política da educação. Sendo assim, o Manifesto contribuiu diretamente para o pensamento pedagógico da primeira metade do século XX.

Somente no período do Estado Novo³³ é que o curso de Pedagogia é instituído no Brasil, em 1939. Desde a implantação do Curso que a atuação do pedagogo e seu perfil profissional vêm sofrendo alterações significativas. Através da organização político-sindical e suas lutas por salários e condições dignas, contribuindo em relação às mudanças nas condições de vida de trabalhadores da educação no contexto da sociedade brasileira, e modificação do perfil docente, como também redefinindo o papel da educação, da escola e dos profissionais que nela atuam (SILVA, 1999).

Embora não possamos perder de vista períodos posteriores, como a ditadura militar (1964 –1985), foi somente com a redemocratização e o advento da Constituição Federal de 1988, que passou a fundamentar e organizar a esfera

31 Também conhecida como República Velha ou dos coronéis, ocorreu em 1889 a 1930. Entre os principais acontecimentos dessa época, destacamos a [Proclamação da República](#) e a [Revolução de 1930](#). Assim, durante essa fase o Brasil experimentou um avanço industrial que resultou no nascimento do movimento operário no país. Além disso, a desigualdade social e a política desse período motivaram diversas revoltas no país. Em relação à Revolução de 1930 este acontecimento marcou o fim desse período e inaugurou a Era Vargas.

32 A Segunda República conhecido como [Era Vargas](#), é um período que vai do ano 1930 até 1945. Desse modo, foi dividido em duas fases sucessivas: o período do Governo Provisório (1930-1934), quando [Getúlio Vargas](#) governou por decreto, enquanto se aguarda a adoção de uma nova Constituição para o país, no entanto em 1937 com a criação do Estado Novo e com o apoio dos militares ficou no poder até 1945. Informações foram extraídas da Revista UFPI, para saber mais, acesse: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7969/pdf>>, em 23 de abr. de 2021.

33 O Estado Novo foi a terceira e última fase da Era Vargas, que foi implementado no dia 10 de novembro de 1937. Diante disso, inaugurou-se um dos períodos mais autoritários da história do Brasil, onde foram suspensos todos os direitos políticos, abolido os partidos e as organizações civis, além disso, o Congresso Nacional foi fechado, assim como as Assembleias Legislativas e as Câmaras Municipais. Informações foram extraídas da Revista UFPI, para saber mais, acesse: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7969/pdf>>, em 23 de abr. de 2021.

pública brasileira a partir do princípio da gestão democrática, que a organização político-sindical dos profissionais da educação ganha os contornos atuais.

No contexto da política educacional essa dimensão organizativa da profissão docente contribui na regulamentação prevista em lei a respeito da valorização do magistério. Neste sentido, alguns artigos e incisos da Constituição norteiam e fomentam a profissão docente, sendo um apoio de grande valia em relação às lutas e reivindicações do corpo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo a valorização do profissional no âmbito da educação. Por fim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Lei 11.494/2007), que resulta do dinheiro arrecadado e distribuído em recursos para manutenção da educação. Neste caso, a LDB e o FUNDEB como política de financiamento da educação ampara a questão da valorização dos profissionais do magistério da educação básica, prevista no art. 206, inciso V da Constituição Federal de 1988, pontuado a emergência em planos de carreira e piso salarial profissional. Desse modo, partimos do entendimento de que o avanço da política educacional e a organização político-sindical dos trabalhadores da educação são dimensões que se retroalimentam, sobretudo em contextos democráticos.

Precarização e condições do trabalho docente

Há vários fatores que contribuem para reprodução da desvalorização do trabalho docente, por exemplo: a remuneração, carga horária de trabalho/de ensino, relacionamento e interação entre professor(a)/alunos(as), falta de interesse dos(s) estudantes, estrutura escolar, além da violência que é um fator presente com frequência na realidade escolar. Destacamos que uma das questões principais é o baixo salário. Visto que além de ensinar em sala de aula, corrige e prepara as aulas fora do ambiente de trabalho. Contudo, essas horas não são pagas e nem vistas como parte constitutiva do trabalho (SAMPAIO e MARIN, 2004).

Cabe ressaltar que a docência também é uma atividade que requisita do profissional, estar em constante aprimoramento e qualificação. Nesse caso, nem sempre o ônus com cursos de especialização ou outras formações continuadas são contabilizados na carga-horária. Muitas das vezes, para conseguir salários dignos é preciso trabalhar até três turnos, colaborando para o desânimo, adoecimento e extremo esforço físico e mental.

No final dos anos de 1970 a quantidade de professores na rede pública havia crescido e a perspectiva de profissionalização e valorização do magistério havia sido sinalizada pelos Estatutos Estaduais e Municipais do Magistério. Entretanto as condições de trabalho permaneciam precárias (GOUVEIA e FERRAZ, 2003). Levando-se em consideração esses aspectos, a Constituição de 1988 busca garantir a valorização dos profissionais e dos planos de carreira para o magistério, além disso, a Lei de Diretrizes e Bases estabeleceu a progressão funcional como critério para a construção desses planos, assim como explicitou a necessidade de formação continuada dos professores.

Freire (1997), ao fazer a crítica à noção de “professora-tia”, analisa a relação do professor à condição de parentesco, como mais uma forma de desvalorização profissional da educação, que é presente há décadas, no sentido de transformar a professora numa espécie de parente postiço. Até certo ponto, herança de uma noção de educação como algo da esfera privada que predomina desde o Império.

Um exemplo dessa tendência que ainda persiste em confundir o espaço escolar com a casa e a família é o projeto de lei recentemente apresentado pelo Governo Federal, em 2019, em que os pais podem cadastrar seus filhos na modalidade de educação domiciliar e apresentar plano pedagógico individual via internet, possibilitando o ensino em casa, sendo conhecido como *homeschooling*³⁴. Sendo assim, visualizamos mais uma forma de colaborar para desvalorização dos professores. Ações como essas, evidenciam o pensamento de que a prática educativa é algo simples, fácil, que educar não requer uma

34 Para saber mais, acesse o link da matéria sobre *homeschooling*: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/04/17/0-papel-do-projeto-pedag%C3%B3gico-no-debate-sobre-ensino-domiciliar>, acesso: 23 de abr. de 2021.

preparação, um esforço e conhecimento científico, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do processo de aprendizagem em relação à especificidade de cada sujeito. Diante disso, é primordial lutar por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Neste sentido, educadoras e educadores precisam acompanhar de perto e criticamente as propostas de formação docente.

Concepções precarizadas da profissão docente na produção midiática

A produção cinematográfica *Uma professora muito maluquinha* (2011) é baseada no livro homônimo escrito pelo cartunista Ziraldo. O autor em seu livro expõe sua crítica em relação aos métodos tradicionais, presentes na instituição escolar, enaltecendo a importância da leitura como fonte de transformação e libertação na infância. Entretanto, o intuito deste texto é analisar o perfil da precarização da atividade docente, mediante a forma como a professora é representada. Deste modo, a análise não aborda a obra literária de Ziraldo, mas a produção cinematográfica nela baseada.

O filme é narrado em uma época conservadora na década de 1940, no contexto de uma cidadezinha do interior para a qual Catharina retorna depois de alguns anos estudando na capital. Em seu retorno, Cath, como fica conhecida, começa a lecionar em uma escola primária. Desde o primeiro contato com a turma, todos se encantaram: as meninas quiseram ser lindas como a professora e os meninos desejaram crescer naquele instante para se casar com ela. Cath era chamada de maluquinha porque suas aulas eram divertidas e interessantes, ou seja, diferente das aulas das outras professoras.

A chegada de Catharina começa a provocar mudança na cidade porque seu comportamento totalmente diferente do tradicional começa a incomodar as pessoas e ao mesmo tempo despertar admiração e atração nos homens da cidade. A cidade também recebe o padre Beto e o Monsenhor Félix. Deste modo, as práticas e métodos educativos da *professorinha*, e a forma como se comporta desperta insatisfação pelas tradicionais professoras que buscam ajuda com o

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

padre Beto e o Monsenhor Félix para controlar a situação e disciplinar Catharina. Além disso, a jovem encontra-se dividida entre a paixão pelo ensino e o amor proibido, que aflora em seu coração e fica cada vez mais evidente.

O exercício da docência e o perfil da *professorinha*, através da lente cinematográfica, estão marcados por traços da visão romântica da educação, atribuindo à profissão termos como: vocação, dom, amor e castidade. Por exemplo, a atribuição do termo *professorinha* deliberadamente no diminutivo, embora denote afeto, proximidade, em determinados contextos desqualifica profissionalmente o docente. Mesmo se argumentarmos em favor da expressão, enfocando aspectos de afetividade, advogando uma relação proximidade entre professores(as) e alunos(as), temos uma expressão problemática. Isto se evidencia na hipótese de empregarmos os diminutivos com outras profissões ou atividades: juiz, padre, delegado, vereador etc. Qualquer uma dessas posições mencionadas no diminutivo soa pejorativamente. Porque *professorinha* soaria um tom afetivo?

Ao ser chamada de *maluquinha* pelo fato de suas aulas serem divertidas e interessantes, ou fugirem do tradicionalismo, da rigidez ou da postura sisuda, mais uma vez identificamos aspectos que tendem à desqualificação profissional. É importante mostrar que a tarefa do ensinante, não se baseia em aulas divertidas e interessantes pelo fato do docente ser *maluquinho* ou engraçado. Como assevera Freire (1997), ensinar é uma tarefa profissional que exige amorosidade, criatividade e também competência científica. Deste modo, a profissão docente exige planejamento, estratégias, planos de aulas e conteúdos contextualizados à realidade e especificidades dos alunos. Sendo assim, é um trabalho prazeroso e exigente, requer seriedade, senso crítico e reflexivo, preparo científico, físico e emocional. A ludicidade própria da prática educativa dirigida à infância é um aspecto constitutivo de uma pedagogia e não um traço da personalidade de uma *professorinha maluquinha*.

Outra abordagem que salta aos olhos é que Catharina se encontra dividida entre a paixão pelo ensino e o amor proibido pelo padre Beto. Embora, as insinuações dão a indicação de que ele é o amor da vida dela, o amigo de

infância que sempre a amou, inclusive os olhares, o abraço triste pela morte do monsenhor e até mesmo as discussões deles, além de não o considerar como padre, o chamando apenas de Beto e não querendo dizer os seus segredos a ele no confessionário. O conflito do padre Beto entre o amor a Cath e o compromisso com o sacerdócio é colocado em pé de igualdade com o conflito da professora. Ou seja, além do sacerdócio religioso a atividade docente, nesse contexto, também é compreendida como celibatária, visto não ser reconhecida socialmente como profissão.

Por fim, como todo bom romance, Catharina foge da cidade. Todos os seus pretendentes ficam desolados. Menos o padre Beto, que não era um pretendente oficial, mas também desaparece misteriosamente. O espectador é levado à compreensão de que Catharina fugiu com Padre Beto. Diante disto fica evidenciada a questão do ofício de professora ser destinado exclusivamente às mulheres solteiras. A dedicação ao magistério com o elemento da castidade, só poderia ser comparada mesmo ao sacerdócio. Para o casamento deve-se abrir mão da função eclesiástica e viver como leigo, assim como se deveria abrir mão da docência. Ironicamente, Catharina e Padre Beto têm que tomar a mesma decisão.

Levando-se em conta o que foi analisado no filme e os marcos históricos da educação em 1923, o contrato de trabalho que era assinado pelas professoras no ato de sua nomeação, deixava claro algumas exigências para atuação do ofício, como exemplo: proibia-se de casar, de frequentar sorveterias e até mesmo de andar com homens, e o não cumprimento das obrigações impostas no contrato implicava a demissão imediata e com justa causa. Almeida (2009) em seu artigo sobre: “Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930)”, cita: “para a admissão na escola era exigida a verificação da idade, da saúde, da inteligência e personalidade, fato que demonstra a elitização do curso no período, nos rastros de uma política educacional bastante autoritária”.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Deste modo, no filme, é notável a ausência da atividade docente como profissão, enaltecendo traços de um laço familiar, onde a professora é vista como uma boa tia, isto é, sem o direito a greve, sem regulamentação da profissão e sem assistência sindical. Porém, ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Isto é,

se pode ser tio ou tia geograficamente, afetivamente, mesmo estando distante dos(as) sobrinhos(as), entretanto não se pode ser professor(a) à distância, sem contato ou “longe” dos(as) alunos(as), até mesmo na educação a distância, se faz presente o(a) professor(as) e existe uma interação parcial entre ambos (FREIRE, 1997, p. 09).

É presente a influência da Igreja representada pelo padre Beto, com relação aos métodos de ensino utilizados pela professora, sendo explícita a fragilização da docência, vista como forma de esperar pelo futuro marido ou por falta do que fazer, proporcionando a visão equivocada que foi atribuída à identidade de docente como dom, vocação ou amor, em vez de profissão que exige competências e habilidades.

O educador torna-se responsável por proporcionar um ambiente significativo, propício para o/a discente que se permita viver e partilhar novas experiências, desconstruir e construir saberes, mas para isso acontecer Nóvoa (1995, p.17), pontua que na formação docente,

é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.

Assim, ressaltamos que o trabalho docente necessita aplicar as práticas, métodos e conhecimentos pedagógicos no ambiente educacional, que foram construídos na base formativa, para serem capazes de reconstruírem sua didática nas novas realidades da sociedade moderna, do aluno e seus diversos

conhecimentos culturais. Além disso, romper com as lacunas existentes em relação à identidade e atuação do professor.

Considerações finais

A análise do filme *Uma professora muito maluquinha* nos proporciona a oportunidade de pensarmos criticamente sobre a identidade docente como trabalhadoras e trabalhadores da educação. Essa é uma temática relevante no âmbito da relação trabalho-educação, sobretudo em contextos de precarização da profissão. Neste caso, pontuamos a necessidade do fortalecimento dessa identidade profissional como trabalhadores(as). Esse debate contribui para crítica de um senso comum que representa a docência como abnegação, sacerdócio, como forma de salvar o mundo. Como assinala Nóvoa,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Desse modo compreende-se que a educação é fundamental, pois o conhecimento faz enxergar novas formas de olhar o contexto. Frisamos a importância de não fragilizar a figura de professoras e professores que são canais de transmissão do conhecimento e mais que isso, agentes de sua construção. Sendo assim, compreendemos que o trabalho docente ainda carrega consigo grande responsabilidade em relação a sua função social, ou seja, implica na formação do cidadão, colaborando para o seu desenvolvimento através da construção e reconstrução do conhecimento, prezando pela autonomia e liberdade intelectual contribuindo para emancipação dos sujeitos. Por isso, sinalizamos para importância da reconfiguração da identidade docente.

Portanto se faz necessário rever as condições do trabalho docente, avançar com a política no que se refere à remuneração, à capacitação, aos planos

de carreira, além do fortalecimento dos sindicatos e cursos de formação que buscam formas de se lutar pelo trabalho extra-sala que está relacionada ao tempo gasto com correções de provas, lançamentos de notas, preparação de aulas, provas etc. Todo esse tempo gasto se torna oculto para o sistema educacional, não é contabilizado no pagamento dos professores.

Vale ressaltar que a educação não pode ser vista como uma atividade trivial, exige preparo, conhecimento científico e senso crítico-reflexivo, confirmando o papel fundamental do(a) educador(a) na construção do sujeito, e isto nos mostra o quanto é de suma importância o ato de educar.

A reflexão sobre a temática abordada contribuiu na compreensão de que educação possibilita por intermédio do ensinante o desenvolvimento cognitivo, afetivo, ético e estético do sujeito. Em função dessa diversidade de aspectos da vida humana não podemos abrir mão de debates, lutas sociais e intervenções a respeito da valorização das condições do trabalho docente. Essa discussão não está esgotada, pelo contrário nos instiga ao aprofundamento e busca de subsídios para compreender as questões que giram em torno da desvalorização e da identidade docente. Ou seja, este estudo é o início para novas indagações e reflexões em torno da docência.

Referências

ALMEIDA, Jane. **Indícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930)**. Editora UFPR, Curitiba, n. 35, p. 139-152, 2009.

ALVES PINTO, André; RODRIGUES, César. **Uma professora muito maluquinha**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sGbQ_g4YrDo> Acesso: 23 de abr. de 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, P. 05-30, 1997.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos, P. 05 -193, 1987.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos. **Sindicalismo docente e política educacional**: tensões e composições de interesses corporativos e qualidade da educação. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 111-129, abr./jun. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Profissão professor ou Adeus professor, Adeus professora?** - exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes. 11.ed. São Paulo: Cortez, p. 13-53, 2009.

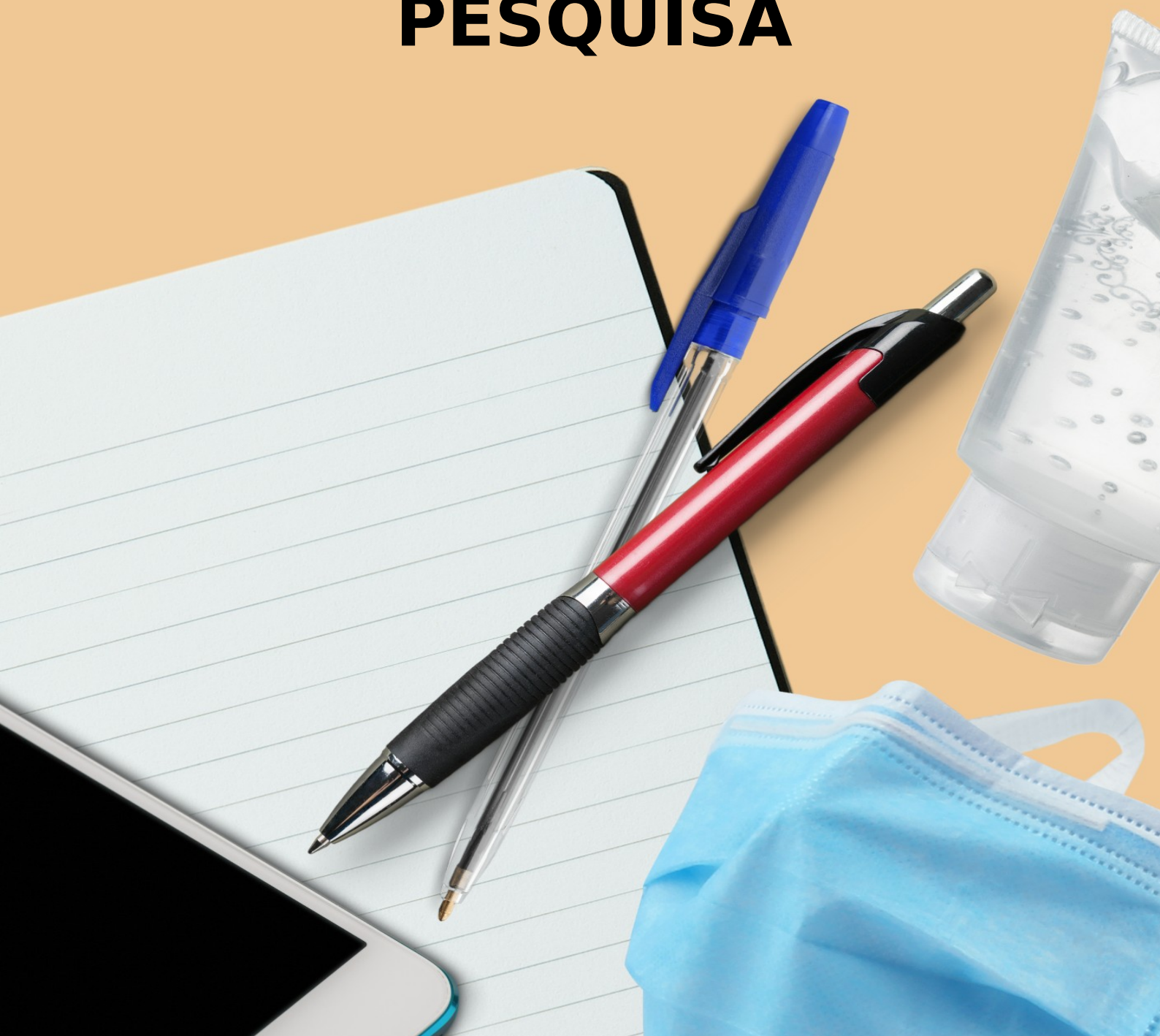
NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p.13-33, 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. In: Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

PARTE II PESQUISA



A EDUCAÇÃO EMOCIONAL COMO MEIO DE EMPODERAMENTO PARA MÃES DE BEBÊS COM SÍNDROME DE DOWN EM TEMPOS DE PANDEMIA

DANTAS, Taísa Caldas
Doutora em Educação; UFPB
E-mail: taísa.cd@gmail.com

BEZERRA, Maria Maysa Romão
Estudante de Pedagogia; UFPB
E-mail: mmaysarb@gmail.com

Introdução

Este artigo traz um relato de pesquisa realizado a partir de um projeto de extensão desenvolvido no âmbito do Núcleo de Educação Emocional (NEEMOC) da Universidade Federal da Paraíba. O projeto de extensão surgiu em um contexto de pandemia com o objetivo de desenvolver momentos pedagógicos em educação emocional com mães de bebês com Síndrome de Down de uma Ong paraibana, tendo o fim de colaborar com o empoderamento dessas mulheres, ajudando-as a

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

vencer o luto, as dificuldades emocionais de uma pandemia e a se engajarem em todas as esferas de desenvolvimento do seu bebê.

O argumento central da pesquisa é o de que a vivência sadia das emoções, as informações e o apoio recebido por meio da família, de projetos universitários ou instituições podem trazer transformação e possibilitar um processo de empoderamento, através do desenvolvimento de novas competências e habilidades emocionais.

Sabe-se que a chegada de um/a filho/a está cercada de expectativas, de emoções e muda a vida da família, mas quando essa criança tem deficiência, essas emoções e mudanças têm aspectos diferentes. Isso porque a história ilumina que não é de hoje que as experiências de exclusão marcam a vida do grupo social constituído pelas pessoas com deficiência, o qual permanece em uma situação de desvantagem social intensa, especialmente no que se refere à “participação e aos direitos humanos básicos” (NEVES, 2005, p.48). Dentro deste grupo, as pessoas que possuem Síndrome de Down, foco deste estudo, nascem com um cromossomo a mais e tem características de desenvolvimento peculiares, ocupando um espaço ainda maior de vulnerabilidade social devido a todos os estigmas físicos e intelectuais que circundam suas vidas.

As diversas formas de exclusão vivenciadas pelas pessoas com deficiência intelectual são consequências de sua interação com uma sociedade que não está disposta a lidar com a diversidade, seja em estrutura, atitudes ou valores; seja pelo termo a partir do qual as pessoas se referem às crianças com Síndrome de Down, bem como através do olhar de pena, da atitude de incredulidade em seu desenvolvimento e todas as concepções subjacentes. Wu (2007) afirma que tais noções residem em representações sociais cristalizadas sobre a pessoa com deficiência que foram construídas ao longo da história. A sociedade ainda não consegue superar a noção de “normal x anormal” oriunda do modelo médico patológico da deficiência que deixou consequências até hoje.

Devido a esse conjunto de preconceitos e discriminações, quando os membros das famílias recebem a notícia que terão uma criança com Síndrome de Down podem ficar presos, durante toda a vida, a esse imaginário social sobre

a pessoa com deficiência. Estudos apontam o impacto que o momento do diagnóstico da deficiência causa nos pais, sendo evidenciado pela atitude de pouca expectativa em relação ao desenvolvimento desta criança (LIPP, MARTINI & OLIVEIRA-MENEGOTO, 2010).

Durante muito tempo foi negado a esse grupo o direito à escolarização. As instituições especializadas e Organizações não-governamentais (ONGs) surgiram em um contexto de exclusão das pessoas com deficiência dos ambientes sociais e foram impulsionadas sobretudo pela necessidade dos familiares dessas pessoas, com o apoio de sujeitos e setores sociais, de proporcionar um ambiente educativo e reabilitador para seus filhos e filhas. Em geral, foram as mães das pessoas com deficiência que tomaram a frente dessas iniciativas.

No contexto paraibano, temos experimentado um movimento inclusivo que envolve a participação da família, profissionais da saúde, da educação, maternidades e órgãos públicos, através da Organização Não-Governamental Instituto Primeiro Olhar. O Primeiro Olhar foi criado a partir da observação de pais e profissionais sobre a necessidade de acolher mães e familiares de crianças com Síndrome de Down a partir do recebimento da notícia, durante a gestação ou após o nascimento. Seu objetivo é informar e orientar a família sobre a criança com Síndrome de Down e suas potencialidades de aprender. A organização possui relevância em João Pessoa e outras cidades da Paraíba, onde concretiza ações sociais e de apoio a mais de 150 famílias. Nesse sentido, a referida ONG foi escolhida para ser campo deste estudo, pois sabemos que este tipo de vivência é fundamental para as novas mães que necessitam de apoio profissional e da comunidade em suas dúvidas e anseios (MURPHY, 1993).

As mães têm uma função primordial no desenvolvimento e inclusão de seus filhos/as, pois socioculturalmente é legado a esta o papel de ser a provedora de cuidados da criança, idosos e doentes (GUALDA, BORGES & CIA, 2013). Se as mães possuem esse papel tão importante na condução da vida de seus filhos/as, é importante entender como elas se sentem, como as emoções influenciam na sua visão sobre seu filho/a, de que maneira elas vivenciam

processos de empoderamento e superam esse choque inicial buscando estratégias para superar as barreiras advindas de uma sociedade que não acolhe a diferença.

As diversas situações sociais que acontecem no cotidiano das famílias que possuem crianças e adolescentes com deficiência geram determinadas emoções, sentimentos e estados de ânimo que podem ser negativos ou positivos. São emoções que essas famílias devem aprender a identificar, expressar, avaliar e gerir de uma maneira socialmente inteligente. Historicamente os espaços sociais e educacionais têm negado a existência das emoções como algo que faz parte da identidade humana.

As emoções desempenham um papel fundamental na vida humana, elas são estruturantes no desenvolvimento de uma pessoa, e sempre estiveram no centro da nossa capacidade de sobreviver e evoluir (CASSASSUS, 2009; POSSEBON, 2017). No caso das famílias que possuem crianças com deficiência, Brunhara & Petean (1999) afirmam que os sentimentos e processos pelos quais os pais e mães passam vão influenciar diretamente na aceitação da criança, ou seja, na superação do estigma, então a forma como os pais e mães elaboram o luto, e como compreendem a deficiência é fundamental para que estes possam criar expectativas positivas em relação aos seus filhos/as.

A educação emocional surge exatamente como um campo cujas atividades colaboram para a quebra da rigidez e falta de afetividade presentes nos espaços sociais. As emoções passam a ser vistas como essenciais ao desenvolvimento integral de todos os indivíduos, especialmente daqueles que são historicamente vítimas de marginalização e exclusão social, como ocorre com o grupo constituído pelas pessoas com deficiência e suas famílias. Para Bisquerra (2014) o conceito de Educação Emocional é complexo e não se pode descrevê-lo de maneira simples. É preciso avançar no sentido de compreender que a Educação Emocional não é um complemento da educação cognitiva; ela é face da formação humana, constituindo-se organicamente com um, de vários elementos que compõem a unidade do ser.

A Educação Emocional (EE) caracteriza-se como um processo capaz de desenvolver potencialidades, no sentido de contribuir com a formação subjetiva das pessoas na perspectiva de uma prática integral e afetuosa. Nas palavras de Bisquerra (2015), a Educação Emocional caminha para a construção de uma educação que valoriza o mundo individual de cada ser humano e nos permite viver melhor. Assim, a superação dos estigmas relacionados à deficiência, por parte da família de crianças com deficiência e, mais especificamente, das mães, que geralmente assumem o papel de cuidadoras, pode ser um fator que gere emoções desencadeantes de um processo de empoderamento diante desta situação tão fragilizada.

O conceito denominado *empowerment* surge nos Estados Unidos com o propósito de promover a participação social igualitária e a democratização política. As origens das discussões contemporâneas sobre empoderamento são geralmente traçadas a partir do movimento dos negros nos EUA pelos direitos civis nos anos de 1950 e 1960, assim como das teorias e práticas relativas ao feminismo e às políticas radicais dos anos de 1960 e 1970 (GOODLEY, 2005).

No âmbito do desenvolvimento internacional, *empowerment* tornou-se um conceito central nas políticas públicas, assim como nos discursos dos campos educacional, cultural, sexual, pessoal e gerencial. O empoderamento relaciona-se diretamente com o conceito de resiliência, definido por Goodley (2005, p. 13) como “a capacidade humana de resistir à opressão, desafiando a tendência de subestimar as pessoas com o rótulo de ‘deficientes’”. É nesse sentido que a educação emocional se torna um aporte fundamental para o empoderamento, pois ao se conscientizarem da condição em que estão imersos, os sujeitos conseguem construir estratégias de resistência a partir da valorização de si e da construção de uma identidade própria que acontece a partir do conhecimento de suas próprias emoções e sentimentos.

O empoderamento é importante na discussão sobre as mulheres, mães de bebês com Síndrome de Down, pois permite a saída de um estado de luto, impotência e tristeza para uma posição de resgate de poder sobre sua vida, de

aceitação de seus filhos/as e enfrentamento das dificuldades e barreiras impostas socialmente às pessoas com deficiência.

Pereira-Silva, Oliveira & Rooke (2015) afirmam que a experiência de ter um/a filho/a com deficiência pode trazer impactos significativos na família e apesar destes variarem entre as famílias, uma rede de apoio/suporte social pode diminuir os efeitos desses impactos, ressaltando que a natureza e qualidade deste suporte pode estar relacionada com uma adaptação positiva.

Desde a notícia, os pais e mães veem a deficiência a partir de um lugar prefixado, “cuja tendência é o aprisionamento” (LIPP, MARTINI & OLIVEIRA-MENEGOTO, 2010, p. 372). Isso porque, no geral, o olhar destes pais e mães se volta para as impossibilidades e dificuldades que irão ser enfrentadas por esta criança no decorrer de sua vida, não há, portanto, uma perspectiva de valorizar as potencialidades que a diferença apresenta. A vivência de um processo de empoderamento através da Educação Emocional, por outro lado, permite aos pais e mães mudarem o olhar sobre a deficiência e passarem a enxergar as possibilidades de desenvolvimento ao invés das dificuldades. O luto é substituído pela garra de lutar.

Nesse sentido, a importância deste projeto de pesquisa e extensão reside nas oportunidades de empoderamento das mães de crianças com Síndrome de Down através da educação emocional, oportunizando-as vivenciar suas emoções de maneira libertadora e tendo um novo olhar sobre seus filhos/as e suas potencialidades. Por outro lado, desenvolver atividades que acolham essas mães, auxiliando no direcionamento de ações durante o período de pandemia, possibilita que elas não se sintam sozinhas e entendam que são capazes de contribuir no crescimento das habilidades relacionadas a diversos aspectos da autonomia do seu filho/a.

A seguir, traremos o capítulo metodológico, no qual apresentamos o caminho percorrido durante a pesquisa realizada por meio do projeto de pesquisa e extensão e, logo após, refletiremos a respeito dos resultados e discussões dos dados.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos foram realizados através de uma série de ações, no período de fevereiro a dezembro de 2020. Na primeira etapa, de natureza exploratória, a qual foi antes da determinação do período da pandemia, foram feitas visitas às principais maternidades públicas paraibanas para identificar as mães que tiveram bebês com Síndrome de Down dentro dos últimos dois anos. Nesse momento, também foi contactada a ONG Instituto Primeiro Olhar – campo desta pesquisa - para saber quais mães participariam da ação de extensão e quais as suas maiores necessidades.

Em seguida, a equipe teve um tempo de estudo e pesquisa do material que seria utilizado com as mães dos bebês com deficiência intelectual, buscando encontrar o melhor caminho de acessibilidade das informações para elas. Devido ao período de pandemia do COVID-19 foi necessário readaptar as ações do projeto para que fossem desenvolvidas por meio de plataformas digitais como instagram e whatsapp, como também acrescentar a necessidade de trabalhar essa nova realidade das mães durante o período de isolamento.

No segundo momento, foi aplicado um roteiro de entrevista aberto com cinco mães denominado “Diário das Emoções” com perguntas sobre quais as situações que faz com que a respondente sinta uma determinada emoção (nesse ano, o foco foram as emoções primárias que estão presentes no luto como a tristeza, raiva, medo, dentre outras), solicitando uma descrição do evento e quais as maiores dificuldades enfrentadas no período de pandemia. Cada página do Diário corresponde a uma emoção. O roteiro de entrevista foi construído e aplicado pela equipe do projeto, constituída por alunos/as e pesquisadores em educação, através da plataforma digital whatsapp e foi aplicado com cinco mães participantes da Ong Instituto Primeiro Olhar. Todas as mães participantes da entrevista estão entre a faixa-etária de 30 a 50 anos, possuem curso superior, possuem bebês com Síndrome de Down e moram na cidade de João Pessoa.

Com base nas emoções identificadas como mais recorrentes nas mães de

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

bebês com Síndrome de Down, e tomando por fundamento também suas dúvidas e anseios em relação ao desenvolvimento e inclusão do/a filho/a durante o período de isolamento, foi produzido pela equipe um material didático acessível em forma de cartilha, tendo como base a educação emocional e os principais aspectos relacionados a estímulos e a inclusão de crianças com Síndrome de Down. O material foi enviado para as mães através do canal de comunicação escolhido pela equipe. Os dados, oriundos do roteiro de entrevista, também foram usados para avaliar as emoções mais recorrentes nas mães e usado como referência para determinar quais os melhores temas para os momentos formativos com as mães do Instituto Primeiro Olhar.

Ademais, foram organizados periodicamente momentos de reflexão em Educação Emocional entre as mães dos bebês com Síndrome de Down participantes da ONG Primeiro Olhar e a equipe responsável pelo projeto através de plataformas digitais e lives no Instagram. A metodologia que foi escolhida para o desenvolvimento da Educação Emocional é, de modo eminente, a prática com dinâmicas de grupo, momentos para autorreflexão, jogos, vivências pessoais, mesmo de forma online. Essa metodologia tem o objetivo de beneficiar o desenvolvimento de competências emocionais, tais como: consciência emocional; regulação das emoções; motivação e habilidade sócio emocional. Os temas trabalhados são aqueles que constituem a base da educação emocional, sempre os relacionando com as demandas que perpassam a inclusão.

É importante destacar a utilização de atividades práticas através das vivências, pois estas favorecem o fortalecimento da alma e do corpo na medida em que permite experimentar as emoções e sentimentos relacionados com o que é proposto, resgatando memórias e sensações armazenadas em nosso ser e possibilitando a emergência de uma nova leitura dos fatos vivenciados, o que leva, conseqüentemente, ao empoderamento.

Tendo em vista a necessidade de se planejar momentos formativos adequados à realidade da instituição e às questões da educação emocional, do empoderamento e da deficiência, os/as bolsistas e voluntários participaram de

algumas atividades educacionais da ONG voltadas para as crianças com Síndrome de Down e seus familiares, de forma colaborativa, discutindo ideias, trocando experiências, sugerindo procedimentos metodológicos voltados para a afetividade, etc. Os dados, oriundos dessas observações, foram trazidos para discussão nos encontros semanais do grupo responsável por este projeto, através da plataforma digital do google meets.

A avaliação do projeto de pesquisa se deu a partir de reuniões online periódicas com a equipe responsável, o/a extensionista e profissionais da ONG, para analisar os aspectos positivos e negativos da aplicação das propostas. Ademais, a avaliação do projeto se deu através do engajamento das mães nas ações realizadas nas redes sociais, como também o acesso às publicações no instagram.

Resultados e Discussões

A vivência da Covid-19 e o decretamento do estado de pandemia no ano de 2020, trouxe um turbilhão de emoções para as famílias que têm crianças com deficiência. Isto porque as mães de crianças com Síndrome de Down na sua rotina normalmente possuem uma agenda de atendimentos, terapias, incluindo também a frequência ao ambiente escolar, e de repente, essa rede de apoio de auxílio para desenvolvimento do/a filho/a foi interrompida, sem tempo suficiente para que as mães fossem direcionadas e instruídas para auxiliar a criança em algumas questões específicas.

O lado emocional dessas mães ficou extremamente vulnerável e surgiram inúmeras dificuldades, pois, como afirma Casassus (2009) a maioria dos problemas tem origem na esfera emocional. Paralelo a esta realidade, a necessidade de conhecimento foi urgente, uma vez que só o autoconhecimento pode oportunizar o processo de libertação e empoderamento. Nas palavras de Silva (1998), o empoderamento é oposto a vulnerabilidade, de forma que quanto mais empoderado o sujeito está, menos vulnerável ele estará.

Visando atender as demandas desse contexto, houve a readequação dos

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

objetivos e meios de comunicação do projeto de extensão, para que fosse possível trazer conhecimento acessível e, assim, contribuir com o empoderamento das mães e seu desenvolvimento emocional, permitindo que elas se sentissem fortalecidas e capazes de continuar sendo pilares para a construção da autonomia dos/as filhos/as.

A partir da aplicação do roteiro de entrevista denominado “Diário das Emoções” com a finalidade de questionar às respondentes os principais estímulos geradores das suas emoções e as principais dificuldades enfrentadas nesse período de pandemia na relação mãe e filho/a, foi possível definir quais seriam as emoções trabalhadas e quais temas seriam discutidos nas lives do instagram.

Pensando na impossibilidade da realização de encontros pessoais, foi construído um cronograma de lives que abordaram diversas temáticas de situações relatadas pelas mães de crianças com Síndrome de Down, para ser disponibilizado na rede social do projeto e da ONG. As lives foram realizadas na página da ONG Instituto Primeiro Olhar porque seria a forma mais eficiente de alcançar estas mães, pois elas já seguiam a página e acompanhavam de forma assídua o conteúdo disponibilizado nesta plataforma digital.

A realização de lives no instagram teve uma boa aceitação e um engajamento positivo das mães, as quais interagiam e sempre questionavam acerca do tema, como também apresentavam dúvidas relacionadas ao seu contexto. Os conteúdos das lives foram salvos e disponibilizados no instagram da ONG primeiro olhar (@primeiroolhar) e com isso conseguimos acompanhar os comentários e número de visualizações nos vídeos:

TEMAS DAS LIVES	VISUALIZAÇÕES
E agora, como estimular a criança com T21 em casa?	440
Nos desafios da quarentena, vamos brincar em casa?	*
Estimulação da linguagem em crianças	488

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB**

com síndrome de Down em tempos de pandemia.	
Como trabalhar o processo de alfabetização das crianças com T21?	304
Mudanças na política de inclusão no Brasil: Decreto 10.502/20	303
Diagnóstico e acolhimento na T21	*

Fonte: instagram (@primeiroolhar)

*Por motivos técnicos essas lives não foram salvas, impedindo monitorar o número de visualizações.

O instagram do projeto (@educacaoemocionaleinclusao) ficou direcionado para trabalhar a temática educação emocional e inclusão, abordando conceitos, importância das emoções e do que se trata o universo emocional, com a finalidade de trazer para a comunidade em geral e para as mães um conhecimento de forma didática e acessível. Os temas trabalhados foram aqueles que constituem a base da Educação Emocional, sempre os relacionando com as demandas que perpassam a relação Mãe, Filho/a, Família, Inclusão e Escola:

TEMAS ABORDADOS NO INSTAGRAM
Apresentação do projeto
Objetivo da Educação Emocional
O que é emoção?
O que é educação inclusiva?
Diferença entre emoções e sentimentos
Autoadvocacia
Tipos de Emoções
O que é uma escola inclusiva?
O ser emocional
Princípios de uma escola inclusiva
O que é consciência emocional?
Compreensão emocional na escola

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Inclusão escolar
Setembro amarelo
Compreensão emocional
Educação emocional no contexto escolar
Educação emocional e inclusão - Parte I e II

Esses subsídios de pesquisa utilizados tiveram como objetivo oportunizar para as mães o desenvolvimento de competências emocionais, quais sejam: consciência emocional; regulação das emoções; motivação e habilidade sócio emocional (DAMÁSIO, 2017). Para a família ter um/a filho/a com algum tipo de deficiência comumente se caracteriza como um momento de drama ou até mesmo um luto familiar, ocasionando dor, lágrimas, frustração, angústia, medo, insegurança, culpa e muitos outros sentimentos que envolvem esta situação (BASTOS; DESLANDES, 2008). Devido a esse fato, muitas pessoas ainda vivem isoladas dos espaços sociais, além de não terem acesso à sociedade de forma plena.

A família, em especial as mães, além de enfrentar essa pressão interna, ainda precisa lidar com a pressão externa exercida pela sociedade, especialmente no que se refere às barreiras de preconceito e discriminação, associado aos desafios vivenciados durante o isolamento social (MOURA; VALÉRIO, 2003). Tal contexto contribui para que o ambiente das pessoas com deficiência e seus familiares seja marcado por uma gama de emoções, as quais podem ter consequências negativas em suas vidas, caso não sejam trabalhadas de forma saudável.

A partir das ações de pesquisa desenvolvidas pelo projeto, foi possível identificar que as mães não possuem um conhecimento amplo sobre o seu universo emocional e necessitam aprofundar o autoconhecimento. Suas emoções são fragilizadas devido aos desafios trazidos pela Síndrome de Down e devido ao preconceito que circunda na sociedade até os dias atuais. Os momentos de reflexão emocional trazidos pelas lives e temáticas do instagram favoreceram o fortalecimento da alma e do corpo na medida em que oportunizaram às mães experimentar as emoções e sentimentos relacionados

com o que é proposto, resgatando memórias e aliviando um pouco a sobrecarga da pandemia sobre essas famílias.

Notou-se também o turbilhão de emoções presente na relação mãe e filho/a no sentido de proteção excessiva, alegrias, inseguranças, tristezas e preocupações diante do futuro dos mesmos, bem como em relação à autonomia da criança. Entende-se que a Educação Emocional se configura, nesse contexto, como fundamental para que se tenha consciência de si, e como consequência, compreenda o outro, resultando na vivência saudável e harmoniosa das emoções, contribuindo para a relação mãe e filho/a com Síndrome de Down.

A Educação Emocional surge a partir de uma necessidade social e educativa, tendo como objetivo maior o desenvolvimento de habilidades e competências emocionais com o intuito de contribuir satisfatoriamente para o bem-estar individual e coletivo dos indivíduos em sociedade (POSSEBON, 2020). De acordo com Casassus (2009) “a Educação Emocional [...] não é apenas um caminho de aquisição de habilidades, mas uma educação de integração em que o professor/a e o aprendiz são a mesma pessoa” (p. 134). Dessa forma, a Educação Emocional se volta para o desenvolvimento integral dos indivíduos e o seu empoderamento.

No contexto da educação emocional deste projeto, a aplicação do roteiro de entrevista “Diário das Emoções” com algumas mães da Ong, também nos permitiu analisar que dentre as várias emoções vivenciadas pelas mães das crianças com Síndrome de Down, a mais recorrente é o medo. A pesquisa realizada por Santos et al. (2018) ratifica esta realidade ao apontar que os maiores índices de medo, pânico e depressão estão ligados às mães devido ao fato destas serem as principais responsáveis pelos cuidados diários desses sujeitos e, assim, as famílias com pessoas com necessidades especiais estão mais propensas a enfrentar situações estressantes que normalmente estão associadas à falta de apoio social, somados ao difícil acesso aos serviços públicos disponíveis, em que a família passa a ter dificuldades em se adaptar à rotina e às peculiaridades desta.

Nesta pesquisa, um dos Estímulos Emocionais Competentes - EEC, termo

criado por António Damásio (2013) para designar que toda emoção emerge da avaliação que a pessoa faz da realidade e de seu olhar perante a situação, capaz de gerar a emoção do medo entre as mães participantes do projeto foi a falta de autonomia dos/as filhos/as. Isso pode ser observado quando uma das mães responde: *“Não me deu medo de nada, só preocupação dele crescer, não ser dono de si, como os outros têm, eu sempre pensava nisso”* (mãe 1). A preocupação da mãe exposta em sua fala é explicada pelo fato de que é natural que as pessoas tomem as suas próprias decisões e façam as suas próprias escolhas, porém, para as pessoas com deficiência, essa autonomia é mais difícil de ser alcançada devido às problemáticas sociais e ambientais que as impedem de ter êxito neste aspecto. Vale salientar que a ausência da autonomia pode afetar o empoderamento destas pessoas, assim como o bullying e o preconceito podem afetar a autoestima (MIRA Y LOPES, 2012).

Compreendido como um estado de alerta, o medo ocorre com a intenção de evitar situações de perigo ou que coloquem em risco a preservação da vida ou do bem-estar do indivíduo – daí ser a morte o medo primordial do ser humano (POSSEBON, 2017). Um outro estímulo mais citado pelas mães que ocasionam o medo foi o fato de deixar o/a filho/a sem seus cuidados após a sua morte, podendo ser percebido através das falas a seguir:

1- “Não diminui nunca, porque você sabe a gente chega um tempo que a gente vai e eles ficam, a minha preocupação é essa quando eu não tiver mais aqui...” (mãe 5);

2- “Os maiores medos que eu acho, assim, não é medo, assim, preocupações né... De um dia quando... Ninguém sabe quem vai primeiro e eu me preocupo se um dia eu for primeiro do que ela... Quem vai tomar conta dela” (mãe 3);

3- “Meu medo é só isso mesmo, não tenho medo de nada. O meu medo é no dia que Deus me levar, o problema é esse deixar ele sozinho” (mãe 2);

Dentro deste contexto, a mãe desenvolve uma série de perturbações que trazem o medo de adoecer, envelhecer e o medo da própria morte, juntamente com o receio de quem será o responsável pelos cuidados do seu filho/a com deficiência (OLIVEIRA; POLLETO, 2015). Isso ocorre devido ao fato de que,

mesmo que no ambiente familiar as vivências de pais e mães sejam as mesmas, as mães são aquelas que geralmente se dedicam com mais empenho no desenvolvimento dos/as filhos/as, pois é uma característica sociocultural e uma visão machista atribuída às mulheres de forma mais explícita e imposta.

O universo que envolve a relação entre a mãe e o/a filho/a também é conduzido por desejos e anseios trazidos pelas genitoras que projetam o futuro do/a filho/a, sonhando com um trajeto de sucesso na carreira profissional, nos estudos, nos relacionamentos, entre outras áreas da vida. Quando falamos de um/a filho/a com deficiência, o caminho que este sujeito seguirá vai está carregado de um conjunto de sentimentos baseados na não concretização dos anseios da mãe, sendo um outro estímulo que ocasione a emoção do medo para essas mulheres, como alega uma das entrevistadas: *“Não, o futuro dela se... Se depender de mim, da minha vontade, eu quero que ela estude... Termine os estudos, seja independente, capaz...”* (mãe 4).

Grande parte das mães participantes desta pesquisa não acreditam que suas emoções e, especialmente, seus medos interferem na vida dos/as filhos/as. No entanto, o cuidado maternal e a convivência diária impedem que essa observação seja realizada de maneira imparcial, de forma que as reações emocionais das mães sobre a vida dos/as filhos/as passam a ser entendidas como um ato de amor, proteção e cuidado.

Nesse sentido, muitas mães não recebem apoio necessário nessa área da vida e, muitas vezes, buscam estabelecer uma relação com o divino para lidar com os medos ou passam a ignorar essa realidade em sua vida, como encontramos na seguinte afirmativa: *“Conseguo lidar, eu esqueço sabe? Eu não fico pensando nisso não...”* (mãe 1). O medo surge como um elemento ignorado pela mãe nesta relação, o que impossibilita a mediação e regulação emocional (CASASSUS, 2009). Possebon (2017, p. 40) ressalta que quando o medo está neste ambiente relacional:

Aprender a lidar com o medo e regular-se emocionalmente requer a criação de um novo entendimento e significação da situação, assim como o desenvolvimento de uma atitude protetiva. Isto significa libertar-se do que aprisiona, distanciar-

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

se do que impede o bem-estar. A criação de um novo entendimento da realidade significa inovar, traçar novas configurações, desta vez mais favoráveis para si.

A família que recebe apoio emocional amplifica os meios de vencer preconceitos e dificuldades, fortalecendo em si e no seu filho/a com deficiência a confiança e autoestima, que resultam no empoderamento. A experiência do empoderamento significa aumento de poder, o desenvolvimento da autonomia pessoal no relacionamento interpessoal e institucional, particularmente daqueles que sofrem opressão e discriminação social (FAZENDA, 2008).

Para tanto, é fundamental que a família adquira uma compreensão mais profunda sobre seus sentimentos e reações perante a deficiência e favoreça um ambiente saudável de relações, para que o sujeito possa se desenvolver e ampliar sua vida social, compreendendo suas limitações e buscando sua identidade (GUERRA, 2015).

Os resultados trazidos com esta pesquisa e extensão apontam que no geral as mães de crianças com Síndrome de Down necessitam de um trabalho aprofundado acerca de suas emoções, especificamente da emoção do medo. A Educação Emocional é uma ferramenta que pode proporcionar ao sujeito autoconhecimento e consciência acerca das suas emoções, bem como oferecer um caminho para que a relação mãe e filho/a se desenvolva de maneira saudável. Através de um trabalho de Educação Emocional é possível oportunizar regulação emocional e um direcionamento para a tomada de decisões diante desta realidade, como também a melhoria do bem-estar no enfrentamento de situações de vulnerabilidade decorrentes da Covid-19.

Considerações Finais

A partir da realização deste projeto de extensão e da pesquisa que foi feita a partir dele, foi possível analisar que as mães de crianças com Síndrome de Down apresentam pouco conhecimento do seu universo emocional e expressiva presença da emoção do medo em seu cotidiano, especialmente

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

durante o estado de vivência da pandemia, onde o isolamento social aumentou o desconforto emocional dessas mães.

Em relação ao medo, os estímulos emocionais competentes desta emoção que mais se destacaram na vida das mães participantes foram aqueles pertencentes ao universo da deficiência dos filhos, o que aponta a insegurança como base deste relacionamento. As entrevistadas apontaram a morte e o futuro dos/as filhos/as como alguns dos principais estímulos para a vivência da emoção do medo nesta relação.

A chegada de um/a filho/a tem impacto na vida emocional da família e quando este tem o diagnóstico da deficiência, o medo do desconhecido surge, pois há uma necessidade de repensar projetos de vida e alguns sonhos são interrompidos, uma vez que outros limites e necessidades aparecem. O novo contexto na vida dessas famílias apresenta uma realidade que precisa de adaptação, que se traduz em um longo processo e a insegurança como arquétipo do medo passa a fazer parte deste universo relacional.

Com o passar dos anos, essa vivência materna passa a cercar-se de um sentimento de preocupação sobre o futuro de seu filho/a e questionamentos surgem sobre qual será o destino pessoal/profissional dele/dela. Além disso, dúvidas sobre quem ficará responsável pelos cuidados e necessidades diárias também aparecem, pois como as mães dedicam a sua vida de maneira integral para a criação dos/as seus/suas filhos/as, elas não acreditam na possibilidade de outra pessoa ter uma atitude semelhante.

Nesse sentido, com a realização da pesquisa foi possível identificar a necessidade de que as emoções sejam trabalhadas dentro dos fundamentos da Educação Emocional com a finalidade de oportunizar que as mães compreendam as suas vivências emocionais individuais e relacionadas aos seus/suas filhos/as, oferecendo a possibilidade delas contribuírem de maneira positiva para a formação social, emocional e educacional na vida de suas crianças com deficiência, bem como possam se empoderar diante de sua condição materna. Quando relacionado ao contexto das mães, observa-se o quanto essa necessidade protetiva pode interferir na vida do/a seu/sua filho/a

com deficiência, sendo necessário que elas se tornem conscientes emocionalmente para serem capazes de regular as suas reações emocionais.

Entende-se que a Educação Emocional se configura nesse contexto como um instrumento pedagógico e de autoconhecimento fundamental que oportuniza consciência sobre si e compreensão do universo emocional do outro, resultando na vivência saudável e harmoniosa das emoções, contribuindo, neste cenário, para a melhoria da relação mãe e filho/a, principalmente em um contexto de pandemia. A Educação Emocional se caracteriza como uma prática que possibilita que os cuidados maternos excessivos decorrentes das emoções não reguladas não tornem os/as filhos/as com deficiência vulneráveis e invisíveis, visando o seu empoderamento e protagonismo.

Por fim, queremos destacar a importância que pesquisas como esta possuem para o Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP), principalmente na atual conjuntura mundial em que vivemos, onde torna-se fundamental pensar o bem-estar do ser humano a partir da reflexão de suas emoções e dar visibilidade as questões dos grupos vulnerabilizados, como é o caso das pessoas com deficiência. Nosso desejo é que esta pesquisa possa inspirar mais pesquisadores a se debruçarem sobre a temática da educação emocional como caminho para a inclusão e a executarem projetos de extensão que alcance a comunidade para além dos muros da universidade.

Referências

BASTOS, O. M.; DESLANDES, S. F. A experiência de ter um filho com deficiência mental: narrativas de mães. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 9, p. 2141-2150, 2008.

BISQUERRA, Rafael Alzina. **Prevención del acoso escolar con Educación Emocional**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2014.

BISQUERRA, Rafael Alzina; GONZÁLEZ, Juan Carlos Pérez; NAVARRO, Esther García. **Inteligencia Emocional en Educación**. Madrid: Síntesis, 2015.

BRUNHARA, F. PETEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, junho, 1999.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

- CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livros Editora, 2009.
- DAMÁSIO, A. **Em Busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- DAMÁSIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2017.
- FAZENDA, Isabel. **Empowerment e participação, uma estratégia de mudança**. Centro de Português de investigação e história e trabalho social, 2008. Disponível em: < <http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf>> . Acesso em: 28/02/2019.
- GOODLEY, Dan. **Empowerment, self-advocacy and resilience**, 2005. Disponível em: < <http://jid.sagepub.com/>> Acesso em: 01 de novembro de 2020.
- GUALDA, D. S. BORGES, L. CIA, F. **Família de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, p. 307-330, maio/ago. 2013.
- LIPP, L. K.; MARTINI, F. O.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. **Desenvolvimento, escolarização e Síndrome de Down: expectativas maternas**. Paidéia. p. 371-379, 2010.
- PEREIRA-SILVA, N. L.; OLIVEIRA, L.; ROOKE, M. Famílias com adolescente com síndrome de Down: apoio social e recursos familiares. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 33.2, 269-283, 2015.
- MIRA Y LOPEZ, Emilio. **Quatro Gigantes da Alma: o medo, a ira, o amor, o dever**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- MOURA, L; VALERIO, N. A família da Criança Deficiente. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.3, n.1, p. 47-51, 2003.
- MURPHY, A. Nasce uma criança com Síndrome de Down. In: PUESCHEL, Siegfried M. (Org.) **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 1993.
- NEVES, Tânia Regina Levada. **Educar para a cidadania: promovendo a auto-advocacia em grupos de pessoas com deficiência**. São Carlos: UFSCAR, 2005. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB**

OLIVEIRA, I. G.; POLETTTO, M. Vivências emocionais de mães e pais de filhos com deficiência. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n.2, p. 102-119, 2015.

POSSEBON, E. G. **O universo das emoções**: uma introdução. João Pessoa: Libellus, 2017.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabrício. Descobrir o afeto: uma proposta de educação emocional na escola. **Revista Contexto e Educação**. Ano 35. N. 110. Jan/Abr. 2020. Disponível em:
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8925>.
Acesso em: jul. 2020.

SANTOS, C. C. T. et al. Estresse Emocional em Famílias de Crianças com Necessidades Especiais - Revisão Bibliográfica. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, Fortaleza, v. 1, p. 247-249, 2018.

WUO, Andréa Soares. A construção social da síndrome de down. **Cadernos de Psicopedagogia**, v. 6, n. 11, 2007.

AMOR, VIOLÊNCIAS, HOMOAFETIVIDADES E EDUCAÇÃO: do apagamento discursivo a (re)afirmação de um discurso heterocentrado³⁵

OLEGÁRIO, Maria da Luz
Doutora; DHP/CE/UEPB;
daluzprof@gmail.com

MARQUES JÚNIOR, Kléber Neves
Mestrando em Educação; UEPB
klebermarques@outlook.com.br

Introdução

Discutir a conjugalidade de pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo é um acontecimento recente na sociedade brasileira. Igualmente acontece com a discussão das formas como se vivenciam as experiências amorosas. Esses relacionamentos que fogem à normatividade ainda não possuem um domínio claro visto que, historicamente, as práticas amorosas

³⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) intitulado “Para uma política de educação Queer: discursos sobre gênero, amor e violências nas relações homoafetivas”-2019-2020.

“públicas” baseavam-se no padrão heteronormativo. Assim, faz-se necessário pensar sobre os discursos que não só constituem, mas que legitimam dicotomias nessas relações.

Nesse contexto, toma-se a afetividade enquanto uma relação social que perpassa todos os planos da vida social e que “[...] pode assumir uma realização que tende tanto para quadros de opressão/controlerepressão, quanto para situações de libertação/criatividade/prazer” (OLEGÁRIO, 2010, p. 84, grifos dos autores). Ademais, é nesse espaço que se situa a educação.

Assim, a proposta de educação defendida aqui (LARROSA, 2000) afirma que as práticas educacionais discursivas transformam as compreensões que os sujeitos têm de si mesmos. Considera, portanto, que as experiências educativas são semelhantes às experiências educativas dos sujeitos heteronormativos por estarem situadas em uma mesma ordem. Assim, a educação pode ser uma rota na ruptura às normas fixas da binaridade que sustentam a violência nas relações amorosas, especificamente, as homoafetivas.

Para tanto, optou-se pela pesquisa netnográfica³⁶, onde foi desenvolvido um questionário pel@s pesquisador@s, com o objetivo de coletar informações quanto à idade, identidade de gênero, situação conjugal, nível de escolaridade dos sujeitos, dentre outros. Pontua-se que, ainda que esses dados não fossem diretamente relacionados aos objetivos da análise, tais marcadores situariam e situariam freixos de relações desses sujeitos dentro da ordem amorosa. Paralelamente, do ponto de vista das questões subjetivas, foram investigadas as percepções dos sujeitos sobre união estável, amor e violência.

O *corpus* de análise são as sequências discursivas dos sujeitos homoafetivos (SH) retiradas das respostas ao questionário que foi disponibilizado nas redes sociais, especificamente no grupo público da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no Facebook, no período de janeiro a março de 2020, destinado a pessoas homoafetivas que estejam ou já estiveram em união estável, no tempo mínimo de dois anos.

³⁶Modalidade da Etnografia para ambientes digitais.

Obteve-se respostas de 15 (quinze) sujeitos ao questionário, contudo, o SH6 se auto identificou como heterossexual, não estando, portanto, dentro dos critérios da pesquisa, e o SH14 respondeu apenas a questões de ordem objetiva, silenciando nas questões discursivas. Assim, trabalhou-se com os discursos de 13 (treze) sujeitos.

Os dados coletados foram analisados a partir da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, com base nos pressupostos teóricos foucaultianos de discurso, sujeito e poder.

O caráter performativo da homoafetividade: tentativa de universalização de uma prática?

Há um duplo cenário que pode ser apontado quanto ao que diz o discurso jurídico sobre a homoafetividade e suas implicações sociais e culturais. Por um lado, aciona-se uma rede discursiva que tem como perspectiva discursivizar a possibilidade dos sujeitos homossexuais de terem práticas familiares, um lar e afeto como forma de fraturar a estereotipagem. Por outro lado, percebe-se que esses casais só podem entrar na sociedade se reificar a discursividade moral da heteronormatividade, desconsiderando relações que não acompanham a narrativa do amor.

Nesse contexto, Butler (2016) fala sobre a possibilidade de se conhecer práticas, mas não as reconhecer dentro da normalização; quer dizer, constata-se a existência, mas não se atribui inteligibilidade.

O SH3 afirma que uma união estável pressupõe *“Estar em uma relação romântica a um certo período de tempo, com uma ou mais pessoas, cujo a sinceridade, o compartilhamento de momentos bons ou ruins, seja presente”*. Compreende-se, então, que é estar em uma relação romântica, que pressupõe temporalidade e deve ser conduzida pela solidariedade. E ainda que seu discurso tente se deslizar desse ideal de relacionamento, abrindo a possibilidade de ser *“com uma ou mais pessoas”*, ele permanece pautado em um padrão afetivo. Outros discursos também emergem: *“compartilhar a vida com uma pessoa” (SH7)*; *“Ter respeito ao seu companheiro e estar num*

relacionamento com amor e sólido (SH11); “Em comum acordo com o parceiro e cumprindo responsabilidades afetivas” (SH13).

Instaura-se uma ordem afetiva pautada na heteronorma e pela moral o sujeito passa a crer que sua realização partirá dessa concordância (FOUCAULT, 1985). Assim, parece que o caráter performativo do enunciado jurídico coloca o afeto nas discursividades dos sujeitos como uma ação de lapidação as compreensões sobre homoafetividade na memória discursiva. Ademais, lança-se mão aqui de regular os desdobramentos políticos diante dos deslocamentos propostos a noção aceitável do que é uma “entidade familiar”, considerando a tentativa de criação de uma formação discursiva antagônica a estrutura jurídica hegemônica.

Esse enquadramento pode implicar no não reconhecimento por parte dos próprios SH das diferenças que perpassam os relacionamentos homoafetivos dentro de uma ordem heteronormativa (BUTLER, 2016). Assim, aqueles que não possuem uma união pautada no cumprimento de alguns requisitos amorosos, onde se espera no outro a felicidade individual, não corresponde ao sentido ideal dessas relações.

Não podemos reconhecer facilmente a vida fora dos enquadramentos nos quais ela é apresentada, e esses enquadramentos não apenas estruturam a maneira pela qual passamos a conhecer e identificar a vida, mas constituem condições que dão suporte para essa mesma vida (BUTLER, 2016, p.44).

O risco da reprodução desses enunciados é que são eles que criarão o campo de possibilidades de experiências de si podendo levar a tentativas de universalização de experiências que não são nada homogêneas e o desinteresse a resistência. Nessa perspectiva, um outro aspecto que surge nos discursos dos SH é exatamente o não reconhecimento de diferenças e hierarquias entre as relações. Os SH 7 e 12 respondem objetivamente que *não* há diferença.

“São pessoas, que se relacionam com pessoas, buscando a felicidade” (SH2).

“Não há diferença alguma” (SH1).

“Não. Pessoas que se relacionam com pessoas” (SH3).

“semelhante porque todo relacionamento afetivo é sobre desejo e afeto. diferente porque os sexos são diferentes, obviamente” (SH5).

“Não, todos são relacionamentos da mesma forma pois relacionamento se dar por duas pessoas e não por duas opções sexuais ou gênero” (SH9).

“Não vejo diferença, exceto o preconceito social que é vivenciando por nós homossexuais” (SH10).

O que ocorre é uma tentativa de humanização desses sujeitos, mas sem que esse movimento provoque uma mudança na sexualidade normativa. Isso quer dizer que não se questiona as instituições que limitam outras formas de relações. Sobre isso, é importante reiterar que essa não é uma compreensão individual dos SH, mas compreensões políticas e socialmente sustentadas.

O fragmento *“buscando a felicidade”* e os verbos “desejo” e “afeto” remetem a uma relação da formação discursiva jurídica, a noção de amor romântico, os sentidos ideopolíticos do amor e as práticas sociais dos SH, aspecto que será melhor debatido no tópico seguinte.

Amorosidades homoafetivas: o discurso heterocentrado

O ideal romântico compõe o interdiscurso e leva o sujeito a crença de que há uma única forma de ver, falar e viver o amor. Ainda que outros marcadores culturais não tenham resistido a história (GIDDENS, 1993), o amor romântico resistiu e toma cada vez mais centralidade na vida dos sujeitos, de modo que identifica-se que o eixo dos relacionamentos hoje estão fundados nos aspectos de ordem afetiva e sexual, não mais predominantemente econômica (CASTRO, 2007). É o amor que vai determinar todos os caminhos dos parceiros, que passam pelo esquecimento ideológico e o tomam como algo essencialmente humano, não como parte de uma formação social.

A relação pautada no amor romântico aparece para os sujeitos como uma possibilidade de acolhimento, acalento, considerando que as redes sociais e os

mediadores indulgentes da existência, que também podiam empreender afetividade, estão fraturados. Isto é, mudou-se a valoração da família, da religião, da política etc. e a individualidade excessiva em contraste ao outro complacente deixa os sujeitos na busca por referências e satisfação do “eu” no outro.

Observa-se tais ponderações nas falas dos SH 4 e 10, quando afirmam que amar é *“se doar de todas as formas para algo ou alguém”* (SH4); *[...] é cuidar, se doar, construir uma relação diariamente, conseguir enxergar futuro ao lado daquela pessoa, querer construir esse futuro com ela, admirar, motivar [...]* (SH10).

A hibridez das amorosidades é confirmada no discurso do SH10, quando continua sua definição sobre o que é amar: *“Eu nunca tinha amado antes, até conhecer minha namorada”*. De acordo com Branco (2014), quando o sujeito encontra uma pessoa, o sentimento que impera é o de que aquele encontro não é apenas um acontecimento aleatório, mas algo especial e já determinado. É nessa lacuna dos desejos e das necessidades individuais que o amor romântico se alimenta e conseqüentemente domina o sujeito. A partir desse encontro, não haverá falta e o sujeito consome o outro, o torna “parte de si”, pois ele o livra das incertezas e o faz descartar qualquer situação amorosa que escancare o que lhe falta: *“amar é sentir-se completo com o outro”* (SH11). Contrário disso, assevera Costa (1998, p. 14), “não é o verdadeiro amor” e sim uma contrafação, um pálido reflexo do que sentimos quando o amor, genuinamente, nos tocar”.

Esse aspecto continua na sequência discursiva do SH11 quando afirma que: *“Não há relacionamento ideal. Conflitos existem, são duas personalidades que precisam se adaptar uma a outra, pelo amor”*. Ainda que esse sujeito tente promover um deslocamento a perspectiva do amor romântico, verifica-se que sua reprodução acontece, ainda, quando diz que todos os conflitos deverão ser apaziguados “pelo amor”.

Além dessa, outra falha da linguagem pode comunicar uma contradição no discurso do SH11. De acordo com Romero (2017, p. 68):

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Quando algo falta ao amor, quando algo o torna imperfeito, longe de ser comunhão e fusão, que ele pode acontecer entre dois sujeitos que nunca, já que são sujeitos, poderiam passar a ser um só, ou a desejarem a mesma coisa. A marca significante é o que separa para sempre um sujeito do outro, aquilo que o identifica.

O SH11 reconhece que ali estão envolvidas “*duas personalidades*”, portanto, duas posições de sujeito que não podem fundir-se em uma unidade amorosa, mas revoga sua afirmação primeira quando diz que essas personalidades “*precisam se adaptar uma a outra*”. Trata-se de uma configuração característica que, linguisticamente, apresenta-se dinâmica, não sistemática e em contextos de ocorrência diversos. Observa-se:

*“É aquele onde ambos **se ajudam**, onde **amar** não se atrela ao conceito de **prender**. Onde **crescer juntos** é o objetivo principal” (SH2, grifos nossos);*

*“onde ambos **respeitam a liberdade** de ir e vir do outro” (SH4).*

*“Amar é quando nos relacionamos com outra pessoa de forma a **respeitar** suas opiniões e escolhas apoiando e **dando força** quando necessário e isso só vai ser possível se você se amar primeiro” (SH9);*

Trata-se de uma mudança de estatuto, uma negociação adversa a constituição do amor romântico e ao seu padrão sentimental, sem eliminá-lo. Destaca-se na configuração desses discursos a necessidade de liberdade como regra de satisfação: “*amar não se atrela ao conceito de prender*” (SH2); “*ambos respeitam a liberdade de ir e vir do outro*” (SH4); ao passo que mantem a necessidade de segurança nos acordos sentimentais. É possível perceber essa característica última nos seguintes fragmentos: “[...] *apoiando e dando força quando necessário*” (SH9); e “[...] *ambos se ajudam*” (SH4).

O discurso do SH9 quando afirma que a relação amorosa ideal é aquela onde se respeita as diferenças e ambos amam a si mesmos. No registro simbólico dessa afirmação, ancorado na compreensão amorosa de Costa (1998), pode-se identificar que o empreendimento do amor romântico leva o sujeito a buscar aquilo que muitas vezes tem em si mesmo, mas não consegue perceber, por isso, é necessário “*amar-se primeiro*”.

Especificamente o já-dito pelo SH2, percebe-se que ao passo que contradiz a formação discursiva do amor romântico quando afirma que o relacionamento ideal é aquele que “não prende”, dissociando-se de qualquer perspectiva institucional de legitimação dos relacionamentos, e que é inaceitável “*proibir alguém de fazer algo*”, contestando interações hierárquicas e desigualdades sexuais, de gênero e identidade, contradiz-se quando afirma que amar “*É preocupar-se com o bem-estar de outra pessoa, proporcionando 1000 sentimentos benéficos*”, visando a completude do outro.

Essa formação discursiva não dominante também surge quando os sujeitos discursivos, de modo geral, são questionados quanto ao que consideram inaceitável em uma relação. Para o SH5 é inaceitável “*Um relacionamento onde nenhuma das partes estejam em busca de ideais. Estes ideais sempre colocam qualquer relação aquém de algo que nunca teremos*”. Do outro lado, é inaceitável “*o egoísmo*” (SH4); e a “*traição, seja de qualquer jeito*” (SH8).

O termo “traição” no discurso do SH8 mostra que este não se trata apenas de um adjetivo que caracteriza uma posição inaceitável no jogo romântico, mas um acontecimento, uma situação que remete as compreensões sobre a configuração das relações do amor romântico não somente no seu sentido dos acordos sentimentais, mas também quanto as expectativas morais. Quando tomada em seu sentido comum, ativa na memória discursiva sua ligação ao código moral da fidelidade que constitui as amorosidades românticas de casais parentais e monogâmicos.

Assim, verifica-se que as relações dos sujeitos homoafetivos apresentam-se configuradas nos “amores objetais” (OLEGÁRIO, 2010, p. 76), isto é, julga-se estar amando puramente pessoas, mas a tarefa amorosa fica condicionada ao que pode ser consumido prazerosamente. Não aparece desejos matrimoniais, mas predomina interesses familiares. Tal fato pode ser interpretado pela ausência da família nessa constituição, sua hostilidade e discursos negativos em relação ao sujeito sexual e as tentativas de normalização dessas condutas diretamente ligadas as vivências amorosas. Assim, buscam apaziguar nos parceiros a necessidade desse “amor”.

Ademais, questiona-se: será que esses requisitos amorosos não impõem hierarquizações e situações de violências? E como as práticas educativas podem contribuir para uma desestabilização dessa ordem?

As expressões das violências nas amorosidades homoafetivas

Observa-se nos discursos dos sujeitos que suas experiências de si são dotadas de aspectos do amor romântico que, como já foi discutido, aparece em uma proposta de consumir e dominar o outro no contexto da “economia das trocas simbólicas” (BOURDIEU, 2012, p. 131). Contraditoriamente, propõem um deslizamento para uma “nova forma de amar” a partir da homoafetividade, mas incorrendo em repertórios amorosos e com “obrigações de verdade” (OLEGÁRIO, 2010, p. 125) heterocentradas, quer dizer, a heteronorma como parâmetro.

Há também uma troca mercadológica nessas buscas por razões de ser que se em algum momento falham, podem se transformar em ensejos para situações de violência, embora não sejam inteiramente explícitas. Para Castro (2007, p. 97-98), trata-se de um “mercado afetivo sexual homoerótico [...] onde se negociam prazeres e poderes”.

O fenômeno da violência não somente está expresso na sua dimensão física/material, mas também em formas indelévels, sutis e até invisíveis, de modo que as próprias vítimas não conseguem caracterizá-la ou percebê-la como abusivas, aquilo que Bourdieu (2012) caracterizou como violência simbólica.

Em seus discursos, os SH nomearam a violência em suas topologias sem recusas ou eufemismos, demonstrando conhecer ou já ter vivenciado o fenômeno, contudo, apresentam algumas contradições.

“Sim. A violência física persiste quando um não se torna submisso aos desejos e “ordens” do outro. Isso faz com que um se oponha as ideias do outro, provocando conflitos e gerando a dor física. E é comum também a violência psicológica, onde palavras são ditas com a intenção de machucar e “jogos” são feitos com o intuito de ver a pessoa perdida ao ponto de voltar a relação por medo e pressão” (SH2).

O discurso do SH2 afirma que as discordâncias, que aqui podem ser entendidas como uma fratura ao clima psicossocial da relação, seja um fator gerador de violência. Isto é, ou mantem-se a dialética das justificações de existência ou isso poderá acarretar dano a relação. Destaca-se que sua afirmação atrela tais discordâncias a violência física quando diz que ela (a violência) *“persiste quando um não se torna submisso aos desejos e “ordens” do outro”*. Menciona-se também a violência psicológica como condição para a manutenção da relação.

Destaca-se o seguinte fragmento: *“palavras são ditas com intenção de machucar”*; se os sujeitos são produzidos pelo discurso, a dimensão do dano simbólico produz efeitos materiais que podem injuriar alguém que já é penalizado pela norma. Continua, *“[...] e jogos são feitos com o intuito de ver a pessoa perdido ao ponto de voltar pra relação por medo e pressão”*. Há aí a presença de um par controlador que visa produzir um efeito de degradação da identidade do outro com vistas a mantê-lo de alguma forma subordinado. Para isso, aciona a violência.

Os discursos abaixo apresentam alguns elementos que se repetem: concorda-se que a violência acontece nas relações homoafetivas, dado que pode ser interpretado como um efeito das tentativas de desconstrução a heteronorma, e que se trata de um fenômeno que não está diretamente relacionado ao gênero ou a sexualidade, mas sim a uma “questão social” e uma determinação do caráter.

“Sim. Violência psicológica (quando o parceiro impõe padrões de comportamento (seja mesmos feminino, etc.), violência física (agressão por ciúme, etc.)” (SH3).

Destaca-se a afirmação do SH3 quando diz que a violência psicológica se expressa na imposição de padrões de comportamento. Nesse entendimento, de acordo com Castro (2007), o fenômeno do sigilo nas relações homoafetivas também influencia em situações de violência pois, o anonimato implica na

ausência de instâncias formais ou informais enquanto mediadoras de conflitos e de reconciliação. De acordo com o discurso do SH3, a não correspondência a essa “afetividade sigilosa” foi elemento causador de violência na sua vida conjugal. O fato de não assumir para si mesmo e para as demais pessoas o desejo pelo mesmo gênero faz com que o sujeito clandestino imponha ao outro sua perspectiva de gênero.

Esses relacionamentos são contornados pela ideia de que não há um sujeito somente receptor; nota-se que existe uma constante tensão pela busca daquilo que falta em si, quer dizer, não é possível situar qual sujeito “ama demais”. De ambos os lados, há incompletude. Então, planeja-se um pacto para valorização do âmbito doméstico do casal. Trata-se de uma observação interessante, pois, as pessoas homoafetivas historicamente foram negadas dos espaços políticos, a começar pela família. Dessa maneira, esse pacto amoroso pode ser uma forma de atribuir-se algum valor e segurança a sua existência, um espaço no qual se tem representação.

Nesse contexto, identificado o amor romântico enquanto uma expressão do fenômeno da violência e das desigualdades de gênero, bem como, os parâmetros heteronormativos enquanto fundantes das experiências homoafetivas, que gera, em alguns casos, apesar do deslocamento no discurso jurídico e científico, a imposição da clandestinidade as experiências amorosas, onde se pode situar a educação?

Amorosidades homoafetivas e a possibilidade da pedagogia de si na educação

A proposta de educação de Larrosa (1994), considera que as práticas pedagógicas podem transformar as experiências que as pessoas têm de si. Isso implica considerar que,

A única condição é que sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo "exterior", um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do "educando" consigo mesmo (LARROSA, 1994, p. 88)

Ela é valiosa para esta análise, pois permite colocar em pauta o modo como os relacionamentos homoafetivos estão sendo representados na cultura e também na educação, seja ela institucionalizada ou não, considerando que os sentidos são compartilhados socialmente.

Louro (2000, p. 33) fala que há um empreendimento, nomeado de “pedagogia da sexualidade”, que opera para sexualizar-normatizar os corpos e mentes de homens e mulheres pela produção de significados sobre como devem ser para existir. Esse discurso é mediado pela mídia, pela medicina, pela igreja e também pela escola, que diz para o sujeito “[...] sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado”.

Verifica-se que as histórias dos SH estão construídas em relação a essa norma; por exemplo, mesmo diante da ação do dispositivo jurídico, não foi possível alterar ou suprimir substancialmente as opressões, apenas concedeu-lhes possibilidades discursivas legais. Esse aspecto pode ser capturado no ecletismo das narrativas quando, hora propõem uma ruptura aos modelos hegemônicos de amorosidades, hora recuperam os sentidos e ambições familiares em relações românticas não reconhecidas como desiguais. Hora se apropriam de um discurso jurídico-legal de suas existências, hora impõem debilitações as suas expressões. É uma luta discursiva travada consigo mesmo, um sentimento reeditado, mas que é partilhado pela maioria das pessoas.

Assim, as narrativas dos SH confirmam a reprodução dos sentidos ideopolíticos dessa pedagogia da sexualidade pautada na ótica de um amor que prende, que consome, que não aceita discordâncias e que impõe realidades. Ao passo que, são confrontados, por meio de suas próprias experiências, a negarem subalternidades, pois tentam galgar outras formas de amar.

As práticas dos SH enquanto uma “pedagogia amorosa” relacionada a pedagogia de si pode viabilizar a afetividade dos homossexuais enquanto uma possibilidade discursiva anti-sistêmica. Assim, as experiências de si tornam-se pontos epistêmicos para a criação de estratégias argumentativas e práticas pedagógicas que permitam o desmantelamento de naturalizações.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Assim sendo, tais afirmativas indagam a educação, especificamente, quanto as situações de violência nas relações de intimidade e a maneira como elas podem ser silenciadas, pois, quando não se fala, não existe, visto que as identidades são produzidas no/pelo discurso. Nesse contexto, identificou-se que amor e violência não são objetos separados, mas entrecruzam-se. Nessa ótica, as práticas educativas formais e informais confinam as experiências de si e as amorosidades ao sigilo e aguçam a possibilidade de utilização da violência diante da ausência de instâncias mediadoras. Se se observa que o perfil-tipo dessas relações é principalmente marcado pela busca da compatibilidade em um “pacto amoroso”, que dispositivo poderia ser utilizado para coagir o par, caso não haja correspondência, senão a violência?

A violência apareceu caracterizada nas narrativas românticas dos SH, predominando a sua manifestação simbólica, aquela ainda mais difícil de se identificar em uma socialização pautada na primazia da matéria. Observa-se, inclusive, a contradição nos discursos, localizada entre o reconhecimento do fenômeno e o não entendimento das relações de poder e controle que se estabelecem no espaço íntimo e no exercício do amor, sobretudo, quando o sentimento obscurece tais constrangimentos.

O papel da educação e das pedagogias nesse contexto é o de mostrar aos sujeitos como esses dispositivos os organizam dentro de uma norma excludente que implica na legitimação de violências individuais fundadas no preconceito as identidades sexuais e de gênero não binárias e nas relações íntimas que esses sujeitos podem estabelecer entre si, assim, legitimando, relações abusivas.

No caso das relações homoafetivas, esse quadro é ainda mais particular, pois as narrativas mostram que não se identifica uma vítima em tais práticas, o consumo do amor é mútuo, isto é, o consumo do outro é mútuo, não havendo espaço, portanto, para uma história individual. O espaço íntimo, nessa perspectiva, é uma “empresa” de acordos simbólicos e cobranças existenciais.

Considerações Finais

Das provocações até aqui colocadas, pode-se demarcar alguns aspectos dos elementos que foram ligados no curso da discussão, dentre eles, as práticas discursivo-amorosas, a capilaridade sutil de expressões de violências que surgem dessa interação, e sua relação com a educação que (re)produz moldes de afeto pautados em uma determinada ordem.

Tomou-se o afeto enquanto uma relação social e a partir disso foi possível perceber que o padrão de comportamento amoroso homoafetivo perpassa discursos estereotipados do binarismo homem/mulher, apesar de tomar contornos particulares tanto quando propõe deslocamentos a configuração dessa relação, no sentido de que não necessariamente precisa se situar no âmbito da monogamia, quando também deixa sobressair a ideia de um amor consumista, que busca um pacto amoroso de trocas de significantes e participação política na intimidade.

Há também um esquecimento de que o amor é uma tarefa; ele passa a ser entendido como um traço da personalidade distante de toda construção social, o que obscurece as relações de poder e as formas de violências que estão localizadas nas formações discursivas dominantes. Para os SH a vida em casal tem mais importância do que a vida pública e esse elemento é forte condutor da necessidade de recíprocas positivas na troca amorosa.

É nessa perspectiva que se situa o potencial pedagógico dessa reflexão, pois, concordando com Olegario (2010, p. 151), “[...] o se (re) fazer, o se autoconstruir, é crucial no ativismo político e no processo de fabricação de sujeitos”. Assim, esse confronto de formações discursivas precisa ser entendido como uma tecnologia de si com potencial político que leva a (re)construção de si a partir da vontade de saber e a educação passa, não somente a identificar opressões, como também desmantelá-las.

Essa é uma arena profícua para a educação encontrar a capilaridade das relações de poder e suas múltiplas formas de operação. Além de tirar a cortina de fumaça inquisidora que reveste e traveste a performance e o afeto gay de

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

aspectos da heterossexualidade, excluindo-os dos espaços políticos e subordinando sua “inclusão” a sua utilidade sistêmica.

Referências

BRANCO, Felipe Castelo. Sobre o amor e suas falhas: uma leitura da melancolia em psicanálise. **Ágora (Rio J.)**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 85-98, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/agora/v17n1/a06v17n1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 de mar. de 2020.

BRASIL **Código Civil**. Lei nº 3.071 de 1º de janeiro de 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em: 03 de mar. 2020.

BRASIL. Projeto de Lei 1.151 de 1995. **Disciplina a união civil entre pessoas do mesmo sexo e dá outras providências**. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD21NOV1995.pdf#page=41>. Acesso em: 03 de mar. de 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.277 - Distrito Federal**. Relator: Ministro Ayres Britto. Brasília, 2011. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>. Acesso em: 03 de mar. de 2020.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASTRO, Rosângela de Barros. Amor e ódio em relações conjugais. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz. **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. 6. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

GAZALLE, Gustavo Kratz. **Casamento homoafetivo no Brasil: gênese de um novo discurso**. 2017. 127 f. Tese (Doutorado) - Pós-graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/11/CASAMENTO-HOMOAFETIVO-NO-BRASIL-GUSTAVO-KRATZ-GAZALLE.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 87-110.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-Estruturalista**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias de gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

OLEGÁRIO, Maria da Luz. **Discursos sobre gênero e amor no espaço pedagógico do MADA: a (des) construção do sujeito amoroso**. 2010. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4920>. Acesso em: 02 mar. 2020.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PRETTO, Zuleica; MAHEIRIE, Kátia; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Um olhar sobre o amor no Ocidente. **Psicologia em Estudo**, v. 14. N. 2, p. 395-403, abr./jun. 2009.

ROMERO, Helena Castello. **Amor e paradoxo**: um percurso pelos indícios de Lacan. 2017. 98 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59142/tde-21062017-131647/publico/Helena_Castello.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

ARQUITETURA ESCOLAR: UM TEXTO CURRICULAR

VASCONCELOS, Heber Macel Tenório
Doutorando em Arquitetura e Urbanismo
Universidade Federal de Alagoas
E-mail: bv.vasconcelos@hotmail.com

MAKNAMARA, Marlécio
Pós-Doc. pela La Trobe University (Austrália)
DHP/CE/UFPB
E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

Introdução

Este texto decorre dos estudos que subsidiaram, no início de 2020, a proposição do projeto “Arquitetura escolar, currículo e produção de sujeitos em tempos de COVID-19”, no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação Escolar: instituições, sujeitos e currículos/Universidade Federal de Alagoas/CNPq. O

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

intuito foi analisar os tipos de sujeitos disponibilizados, demandados e produzidos nos currículos escolares que podem emergir da arquitetura de escolas públicas maceioenses em tempos de COVID-19 (durante e pós-pandemia).

Sabemos, com Saviani (2007), que é possível focalizar os aspectos constitutivos de instituições escolares relativamente à representação das escolas (a institucionalização, os sentidos atribuídos às escolas), à apropriação das escolas (as instituições escolares em ato, a materialização de ideários e práticas pedagógicas em escolas), à materialidade das escolas (o instituído para escolas, as escolas instaladas, as instalações das escolas). Mas materialidade, apropriação e representação das escolas não parecem gozar da mesma atenção no campo educacional. No tocante à materialidade das escolas, a arquitetura e o espaço escolar têm sido pouco discutidos profundamente pelas ciências sociais, de modo geral, e pelas ciências da educação, de modo particular (FUNARI e ZARANKIN, 2005).

A arquitetura escolar não diz respeito apenas à questão de esqueleto físico, de setorização, compatibilização e funcionalidade dos compartimentos e dos objetos escolares. Localização, visualidade, finalidades político-pedagógicas e endereçamento de público-alvo têm constituído um alicerce de questões para as arquiteturas escolares. Mais do que simplesmente delimitar, conter, guardar, proteger, dispor ou inspirar, as estruturas arquitetônicas das escolas evidenciam o que se tem projetado e executado para a constituição de sociedades, currículos, pedagogias e sujeitos.

Assim, se a forma escolar que nos foi legada pela modernidade tem uma dimensão espacial peculiar, se a dimensão espacial da forma escolar tem sido pouco estudada e se a arquitetura é elemento central dessa dimensão, fica justificado o foco do presente texto. Trata-se de um estudo exploratório de natureza empírico-teórica que recorreu à literatura científica sobre arquitetura e espaços escolares com o objetivo de esboçar uma leitura das relações possíveis entre arquitetura e educação.

Metodologia

Optamos por uma investigação de cunho bibliográfico. Pesquisas dessa natureza valem-se de materiais/fontes já disponíveis e consistem em uma particularidade da pesquisa documental, quando pautadas exclusivamente em suporte bibliográfico e focadas em mapear trabalhos científicos em torno de um tema de pesquisa (ALMEIDA e BETINI, 2015).

Inicialmente acessou-se a Biblioteca da Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Nela buscamos artigos em cujos títulos, resumos ou assuntos constasse a expressão “arquitetura escolar”. Embora o objetivo da busca não tivesse pretensões de exaustividade e de esgotamento das fontes, ao encontrar somente 19 trabalhos, decidimos acessar também o Google, para localizar e inserir na análise outros materiais bibliográficos que se sabia, seguramente, tratarem de arquitetura escolar. Quando encontrados, recorreremos também às referências por eles utilizadas que igualmente correspondiam ao interesse pela temática da arquitetura escolar. Essa decisão considerou que pesquisas bibliográficas incluem a possibilidade de abranger publicações avulsas (ALMEIDA e BETINI, 2015) e que outros trabalhos de levantamento (PARAÍSO, 2005, 2004) também têm produzido suas estratégias para encontrar publicações importantes à composição de seus mapeamentos.

Uma vez acessadas as referidas redes digitais, para a composição dos resultados privilegiamos os trabalhos sobre arquitetura escolar publicados em periódicos vinculados a bases de dados nacionais. Tal literatura evidenciou temas, questionamentos e resultados variados que possibilitaram agrupar os estudos encontrados em três eixos, como a seguir.

Estudos de arquitetura escolar

Em nível internacional, há uma multiplicidade de olhares (antropológicos, etnográficos, sociológicos, psicológicos, educacionais, viso-

funcionais) interessados sobre a temática da arquitetura escolar (BENCOSTTA, 2019). Ao se recorrer às bases de dados em redes digitais, a literatura científica sobre arquitetura escolar possibilitou agrupar em três eixos os estudos encontrados, a saber:

Arquitetura escolar como projeto social

Neste grupo, encontram-se os achados de trabalhos que foram desenvolvidos em perspectiva historiográfica³⁷.

Arquitetura escolar como projeto didático

Este grupo de trabalhos inclui estudos centrados nas relações entre arquitetura e processos de ensino-aprendizagem³⁸.

Arquitetura escolar como projeto de subjetivação

Neste grupo, estão os trabalhos que não tratam do que fazer com a arquitetura, mas sim do que a arquitetura pode fazer com os indivíduos³⁹.

Do ponto de vista do que pode interessar ao campo educacional, as pesquisas de cunho historiográfico mostram que “favorecer a saúde”, “facilitar a aprendizagem” e “melhorar a educação” a partir da arquitetura escolar são ideários e propostas que vêm de longa data. Já os trabalhos com foco no aspecto didático da escola, por sua vez, ao discutirem suas potencialidades para o

³⁷Arata (2019); Correia (2013); Ermel e Bencostta (2019a, 2019,b); Bianchini (2019); Ibarra (2019); Sá (2015); Bencostta (2013, 2001); Helfenberger e Schreiber (2019); Dórea (2013); Silva (2013); Oliveira e Chaves Jr (2009); Viola (2019); Ermel (2018).

³⁸Azevedo, Bastos e Blower (2007); Ronquim e Silva (2011); Ribeiro (2004); Freire (2007); Alvares e Harris (2011); Deliberador e Kowaltowski (2018, 2019); Pereira, Kowaltowski e Deliberador, (2018); Abate e Kowaltowski (2017).

³⁹Escolano (2001); Funari e Zarankin (2005); Zan e Possato (2014).

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

ensinar e o aprender, tratam de fazer a arquitetura escolar tirar proveito de conhecimentos arquitetônicos e de expressá-los em termos de melhoria do ensino-aprendizagem na escola; em outros termos, explicitam a intenção de fazer a instituição escolar (sobretudo as suas dependências internas e a aparência externa) corresponder a certo conhecimento arquitetônico que se quer de escolas.

Todos esses trabalhos explicitam o quanto a arquitetura escolar tem sido alvo de diferentes investimentos de poder. As proposições que tais trabalhos resgatam, discutem ou elaboram evidenciam vontades de verdade traduzidas em ideais políticos, sociais e pedagógicos materializados em torno da arquitetura das escolas. Nessas proposições, a arquitetura escolar termina por se sobressair como produto e produtora de relações de poder, como um elemento a mais nas disputas por significações e intervenções voltadas a “fazer a escola verdadeiramente funcionar”. Nas disputas contemporâneas pelos currículos escolares, ela mesma, a arquitetura escolar, afirma-se currículo.

É produtivo, portanto, considerar que a arquitetura (inclusive a escolar) trata também das questões entre matéria, representação, conhecimento e processos de subjetivação. Isso inclui desde pensar as escolhas e simbologias que envolvem os elementos físicos do espaço escolar, passando pela natureza das relações (e suas modificações) estabelecidas entre tais elementos e as apropriações destes por seus usuários, até as pedagogias exercidas pelos elementos arquitetônicos inseridos nesse espaço.

Como elemento dos espaços escolares, o currículo da arquitetura escolar dá materialidade e visibilidade a relações de poder, a vontades de sujeito e a algumas das inúmeras aprendizagens possíveis em uma escola.

Há uma função desempenhada pela arquitetura escolar sobre a aprendizagem e a formação na escola (ESCOLANO, 2001), função de um “programa educador”, função de um conjunto de coisas que, embora nem sempre explicitamente, farão parte do curso da vida de um indivíduo, função de

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

currículo. A arquitetura escolar é um artefato cultural, um artefato próprio daquela parte da cultura que gira em torno da educação escolar. Um artefato que, como tal, pode ser lido como texto curricular, já que “quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo” (MAKNAMARA, 2020, p. 59).

Como texto curricular, a arquitetura escolar constitui currículo e exerce pedagogias. Constitui currículo no sentido de ser um “produto da disponibilização de formas de raciocínio, saberes, valores, afetos e comportamentos que contribuem, através de estratégias e técnicas específicas, para a formação de pessoas ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos” (MAKNAMARA, 2020, p. 69). Exerce pedagogias no sentido de conduzir condutas.

Nesse sentido, a pesquisa de Zan e Possato (2014), por exemplo, nos dá pistas para pensar o que têm a oferecer em comum a arquitetura de uma escola premiada e a de uma escola menos inovadora, além de abrigar salas de aulas e organizar intervalos e horários de entrada e saída. Que posições de sujeito estão sendo disponibilizadas e demandadas nessas escolas? Que tipo de sujeito é possível aprender a ser com suas configurações arquitetônicas? Uma mirada na descrição feita pelas pesquisadoras possibilita dizer que tais escolas têm divulgado e reativado alguns enunciados, raciocínios, saberes e valores muito peculiares. A pedagogia dessa arquitetura escolar apresenta-se assim:

“Vejam a novidade que preparamos para vocês! Uma escola marcante e novidadeira, que se destaca mas não se diferencia da pobreza de seu bairro, para vocês ‘não se sintem tão deslocados’! Não é tudo, não é o melhor que vocês poderiam receber, ‘mas já é alguma coisa, não é?’. Vocês só têm direito ao que lhes é familiar! À pobreza que circunda suas vidas adicionamos pobreza de experiências pedagógicas pela divisão, pelo isolamento, pela hierarquia, pela exclusão e pela mesmidade meticulosamente pensadas. Na escola caixa-de- aço, verticalizada, entendemos que vocês, estudantes, já estão acostumados, mesmo, com dificuldades. O que seria mais uma ‘dificuldade para subir na vida’, ainda que ela seja literal? Na escola-presídio, organizamos interdição de espaços como estratégia

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

educativa para prevenção de delitos. Acreditamos que vocês ‘não conseguem aprender de outra forma’ ou de forma melhor. Às práticas hostis que perseguem seus corpos e imaginários de filhos de ‘famílias desestruturadas’, estruturamos corredores com grades e cadeados oferecidos em nome de sensação de segurança. ‘Pra vocês que têm tão pouco’ lhes oferecemos escolas que se assemelham a presídios. Ao seu ‘cotidiano marcado pela violência’ lhes damos um futuro sob a forma de destino, reconhecendo e antecipando em vocês uma delinquência em potencial. Nessas e em outras escolas oferecemos coerção, tristeza, feiúra. Vocês não saberiam merecer mais que isso!” (Os autores, 2021).

A questão da liberdade e do controle nos espaços escolares remete às contribuições que a arquitetura escolar pode oferecer para uma análise do poder nas escolas, afinal “os estudos acerca do espaço escolar se apropriaram fartamente das teorias foucaultianas que consideram o espaço um problema ‘histórico-político” (BENCOSTTA, 2019). Contudo, não significa dizer que tais estudos, mesmo quando inspirados em Foucault, tenham ido muito além das conexões entre arquitetura, corpos e poder disciplinar. Significa que, para além de enaltecer a hipótese repressiva do poder, são também bem-vindos, trabalhos que, de algum modo, tomem o legado da noção foucaultiana de poder como algo produtivo e não como algo repressivo e punitivo. Tais trabalhos podem, inclusive, mostrar possibilidades de conexão entre arquitetura escolar e produção de subjetividades na dimensão de uma ética e de uma estética da existência.

Considerações Finais

As instituições escolares, erigidas a partir da noção grega de “liberdade para o conhecimento”, ganham contornos materiais em torno de um prédio físico somente a partir da modernidade, quando passam a ser um elemento político fundamental à formação dos Estados Nacionais como instituições disciplinadoras da reprodução de saberes e da absorção de comportamentos. Hoje, elas podem ser entendidas, pesquisadas e/ou problematizadas sob diferentes perspectivas.

Da literatura aqui apresentada despontam algumas frentes de pesquisa possíveis sobre/com/na arquitetura escolar. Não é difícil supor que, do discurso da arquitetura escolar como elemento fundamental à qualidade da educação e/ou à melhoria do ensino, venha a sobressair a ideia de que “arquitetos são educadores”, reverberando na constituição de expertises e de novas demandas às escolas e aos sujeitos da educação escolar que precisariam ser melhor conhecidas.

Necessitamos também de estudos que problematizem as codificações e as relações de poder engendradas em processos de planificação material de escolas. Seria bastante produtivo atentar aos currículos da arquitetura escolar, cujas pedagogias ativam e estimulam sensações, favorecem percepções e proporcionam aprendizagens, concorrendo para processos de subjetivação. Por fim, considerando tais currículos, também seria interessante dispor de conhecimentos sobre estruturas arquitetônicas e práticas de produção espaciais escolares que potencializem a liberdade, a diferença e formas de existência não-capitalísticas.

Referências

ABATE, Tania; KOWALTOWSKI, Doris. Avaliação de pisos táteis como elemento de wayfinding em escola de ensino especial para crianças com deficiência visual. **Ambient. constr.**, v. 17, n. 2, p. 53-71, 2017.

ALMEIDA, Luana C.; BETINI, Geraldo A. Investigação sobre a escola e seu entorno: estudo bibliográfico de produções nacionais. **R. Educ. Públ.**, v. 24, n. 55, p. 33-56, 2015.

ALVARES, Sandra L.; HARRIS, Ana L. Arquitetura das Escolas Waldorf: sua origem e peculiaridades. **Cadernos PROARQ**, n. 16, p. 47-57, 2011.

ARATA, Nicolás. Un episodio de la cultura material: la inauguración de 54 edificios escolares en la Ciudad de Buenos Aires (1884-1886). **Hist. Educ.**, v. 23, e84235, 2019.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

AZEVEDO, Giselle A.N.; BASTOS, Leopoldo E.G.; BLOWER, Hélide S. Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados?. **Cadernos Proarq**, v. 11, p. 59-66, 2007.

BENCOSTTA, Marcus. A escrita da arquitetura escolar na historiografia da educação brasileira (1999-2018). **Rev. Bras. Hist. Educ.**, v. 19, e064, 2019.

BENCOSTTA, Marcus. Mobiliário escolar francês e os projetos vanguardistas de Jean Prouvé e André Lurçat na primeira metade do século XX. **Educ. rev.**, n. 49, p. 19-38, 2013.

BENCOSTTA, Marcus. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educ. rev.**, n. 18, p. 103-141, 2001.

CORREIHINI, Paolo. La funzione pedagogica dell'estetica totalitaria. La scuola fascista e la celebrazione della Prima Guerra Mondiale in Italia. Il caso di Torino. **Educ. rev.**, v. 35, n. 73, p. 135-160, 2019.

CORREIA, Ana P. P. Escolas Normais: contribuição para a modernização do Estado do Paraná (1904 a 1927). **Educ. rev.**, n. 49, p. 245-273, 2013.

DELIBERADOR, Marcella S.; KOWALTOWSKI, Doris. Importância dos agentes para a arquitetura escolar: aplicação de jogo de apoio ao processo participativo. **Ambient. constr.**, v. 18, n. 2, p. 273-288, 2018.

DÓREA, Célia R. D. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educ. rev.**, n. 49, p. 161-181, 2013.

ERMEL, Tatiane. Transfigurações no tempo e no espaço: Aula Isolada Campo da Redenção em Porto Alegre/RS (1907-2015). **Rev. Bras. Hist. Educ.**, v. 18, e006, 2018.

ERMEL, Tatiane; BENCOSTTA, Marcus. Escola graduada e arquitetura escolar no Paraná e Rio Grande do Sul: a pluralidade dos edifícios para a escola primária no cenário brasileiro (1903-1928). **Hist. Educ.**, v. 23, e83527, 2019a.

ERMEL, Tatiane; BENCOSTTA, Marcus. Arquitetura escolar: diálogos entre o global, o nacional e o regional na história da educação. **Hist. Educ.**, v. 23, e88785, 2019b.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade** - a arquitetura como programa. Rio: DP&A, 2001, p. 19-58.

FREIRE, Márcia. Arquitetura na interface com a educação: outras referências. **Cadernos PPG-AU/UFBA**, v. 6, n. 1, p. 11-20, 2007.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

- FUNARI, Pedro ; ZARANKIN, A. (2005). Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Pro-Posições**, 16(1), 135-144.
- HELFENBERGER, Marianne; SCHREIBER, Catherina. Construindo cidadãos: arquitetura da escola e seu programa social - visões comparativas da Suíça e de Luxemburgo nos Séculos XIXe XX. **Hist. Educ.**, v. 23, e82303, 2019.
- IBARRA, Carlos. Una arquitectura escolar nacional y popular durante la Revolución Constitucionalista de 1914-1917. **Hist. Educ.**, v. 23, e83400, 2019.
- KOWALTOWSKI, Doris; DELIBERADOR, Marcella. A briefing game for school building design. **Pro-Posições**, v. 30, e20170159, 2019.
- MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. *Reflexão e Ação*, v. 27, p. 58-72, 2020.
- OLIVEIRA, Marcus.; CHAVES JR, Sergio. Os espaços para a educação física no ensino secundário paranaense: um estudo comparativo entre os anos finais da ditadura varguista e os anos da ditadura militar brasileira pós 1964. **Educ. rev.**, n. 33, p. 39-56, 2009.
- PARAÍSO, Marlucy. Currículo-Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.
- PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.
- PEREIRA, Paula; KOWALTOWSKI, Doris; DELIBERADOR, Marcella. Analysis support for the design process of school buildings. **Ambient. constr.**, v. 18, n. 3, p. 375-390, 2018.
- RIBEIRO, Solange. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, n. 31, p.103-118, 2004.
- RONQUIM, Joyce; SILVA, Regina de Held. Projetos arquitetônicos padrões de escolas públicas do estado do Paraná. **Synergismus scyentifica**, v. 6, n. 1, p. 1-6, 2011.
- SÁ, Jauri. Josep Goday e o mobiliário escolar espanhol na primeira metade do século 20. **Hist. Educ.**, v. 19, n. 46, p. 187-199, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria I.M; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 3-27.
- SILVA, Carlos M. Raul Lino, protagonista de uma mudança na arquitetura escolar durante a I República Portuguesa. **Educ. rev.**, n. 49, p. 83-102, 2013.

VIOLA, Valeria. Arquitetura escolar durante o fascismo em Itália. **Hist. Educ.**, v. 23, e82782, 2019.

ZAN, Dirce; POSSATO, Beatris C. Espaços cerrados: as marcas da violência e do controle na arquitetura das escolas. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2176-2191, 2014.

EDUCAÇÃO, RELIGIÃO E PRÁXIS PASTORAL: o processo formativo do líder religioso em comunidades pentecostais e neopentecostais

SILVA, Marinilson Barbosa da
Doutor em Educação; UFPB
E-mail: marinilson.barbosa@academico.ufpb.br

Introdução

Esse estudo ora apresentado é o resultado de uma pesquisa de pós-doutorado realizado na Faculdades EST (Escola Superior de Teologia) em São Leopoldo RS, no período de Agosto de 2019 a Agosto de 2020.

A pesquisa teve como objetivo central descrever e compreender questões acerca do significado do ser líder e percepções acerca de processos formativos, por parte de representantes que exercem funções de liderança em igrejas pentecostais e neopentecostais. Como objetivos específicos, foram contempladas as relações entre o ser líder religioso e suas possíveis implicações nos processos educativos e pastorais, bem como visualizar o processo de

construção de identidades individuais e coletivas do ser líder religioso. Com base nisso, questões norteadoras foram levantadas como: *O que significa ser um líder religioso na sua trajetória de vida e no contexto de sua denominação? Qual é o papel do líder religioso hoje? Quais foram os aspectos facilitadores e/ou limitadores na sua formação de liderança e suas possíveis mudanças ocorridas ao longo do seu percurso enquanto líder religioso?*

Como parte da fundamentação teórica articulou-se concepções e abordagens históricas acerca da liderança como: Amorim e Perez (2010), Covey (2018), Marinho (2006), Minicucci (1983), Moscovici (1985), dentre outros; da Fenomenologia como teoria e método e dos processos de construção de identidades individuais e coletivas: Forghieri (2004), Goto (2004), Melucci (2001), Ricoeur (1991), etc.; do pentecostalismo e neopentecostalismo: Alves e Adam (2017), Barro (2013), Bittencourt (2003), Cunha (2019) e outros.

O processo de coleta e análise dos dados constituiu-se a partir do Método Fenomenológico proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992), tendo como instrumento a realização de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas, com doze (12) líderes religiosos pentecostais e neopentecostais da região do Vale dos Sinos RS. Buscou-se analisar e descrever essas vivências, elucidando-se assim caminhos para a compreensão de processos de construção de identidades individuais e coletivas e o significado do ser um líder religioso.

Portanto, através dos resultados emergidos pelos entrevistados, evidenciou-se a perspectiva de uma Fenomenologia identitária do líder religioso caminhando em dois sentidos e significados: 1) por um lado a visão do chamado do líder religioso para viver às custas de um pragmatismo de puro ativismo religioso e múltiplas funções, que cresce a cada dia no viés da teologia da prosperidade (síndrome do super-homem), reforçando assim um chamado de práxis pastoral de manutenção eclesio-institucional. 2) Por outro lado, é vivenciar a busca constante por um chamado de serviço, diacônico e de cuidado de pessoas na relação plena com o Numinoso (Sagrado), vivenciando o então *Mysterium Tremendum*. Esta busca está acoplada à maneira como o líder

religioso se percebe e se vincula a uma rede de convivência, sustentabilidade e de comunicação entre si. Esta 'rede comunitária' se constitui a partir da percepção do mundo próprio dos líderes religiosos (o si mesmo) e se desloca para o mundo compartilhado com os outros (o ser – com). O líder religioso precisa de uma formação interdisciplinar adequada na sua área de conhecimento.

Metodologia

As reflexões em relação ao estudo proposto giraram em torno da interpretação (procedimento hermenêutico-fenomenológico) das informações apreendidas sobre os dados que foram analisados. Nesse sentido, as opções orientadas por um quadro de referência teórica compreensivo, com todas as implicações que isso traz para a análise das informações coletadas, assim como para a forma de comunicar os resultados da pesquisa. Esse procedimento hermenêutico-fenomenológico implicou em construir e aprofundar a fundamentação teórica a partir das vivências com os sujeitos da pesquisa.

Tentando-se reduzir toda a complexidade da Fenomenologia, pode-se resumir o método fenomenológico nos seguintes tópicos: 1) uma metodologia baseada numa atitude e postura de vida; 2) análise dos fenômenos como se dão à consciências dos sujeitos; 3) uma análise descritiva das vivências desses sujeitos; 4) o conhecimento que tem como base as essências/categorizações (significações, intencionalidades) e 5) fundamento de todas as ciências, pois busca a razão de ser do fenômeno.

Em função do método fenomenológico, para a análise das informações individuais e coletivas, optou-se basicamente pela *entrevista fenomenológica*, que consistiu em entrevistas dialógicas, semi-estruturadas, gravadas e transcritas, composta por questões norteadoras explícitas e implícitas sobre o problema de investigação, a entrevista deixou os depoentes com total liberdade de expressar as suas vivências.

O grupo de *doze (12)* depoentes envolvidos nesta pesquisa, incluiu

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

pastores(as) de diferentes igrejas como: Anunciando a Cristo, Encontros de Fé, Videira, Ministério Águias de Deus, Catch The Fire, Ministério Apostólico Rosa de Saron, Ministério Obra Missionária SOS, Igreja Evangélica Caminho de Vida, Igreja Metodista Wesleyana, Igreja Cristã Família Renovada. As escolhas desses líderes religiosos ocorreram por meio de contatos pessoais, previamente mantidos via whatsapp e telefonemas e também, por indicação de amigos residentes na região, conhecedores de alguns desses líderes. Foi feito assim um contato inicial apresentando a minha inserção na pesquisa e no pós-doutoramento e um resumo do projeto. Após a manifestação desses líderes religiosos na aceitação pela participação na pesquisa, agendou-se assim um encontro com dia, local e hora para a execução da entrevista. A maioria das entrevistas ocorreu nas dependências das igrejas. Só um deles optou em realizar a entrevista na sua própria residência. Nas entrevistas foram entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo todas as informações acerca do projeto, privacidade e sigilo das informações prestadas. Uma das vias do TCLE foi assinada e devolvida para o pesquisador, comprovando-se assim a anuência e concordância dos depoentes na participação da pesquisa. Vale salientar aqui que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição. Essas entrevistas ocorreram no período de Setembro/2019 a Março/2020.

Como critérios de seleção para a configuração da amostra foram considerados: 1) Um tempo mínimo de cinco anos de experiência como líder religioso; 2) Abranger diferentes líderes religiosos, buscando assim visualizar elementos comuns de convergências e/ou divergências a partir das vivências e experiências desses líderes inseridos em diferentes dinâmicas e comunidades pentecostais/neopentecostais da região do Vale dos Sinos - RS (Novo Hamburgo, São Leopoldo e Sapiranga); 3) As escolhas desses líderes, deu-se por adesão, a partir de contatos prévios estabelecidos como foi dito anteriormente.

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB**

A seguir, a configuração do quadro dos sujeitos depoentes:

Pseudônimo	Tempo de Ministério	Idade	Sexo	Formação
RRNS	20 Anos	54 anos	M	Sem formação universitária
DFH	10 Anos	47 anos	M	História
AO	22 Anos	56 anos	M	Analista de Sistema
LPP	24 Anos	60 anos	M	Teologia, incompleto
AL	20 Anos	47 anos	M	Administração de Empresas e Mestrado em Teologia PUC/RS
FGH	Mais de 20 Anos	62 anos	M	Administração de Empresas
EIAM	34 Anos	53 anos	M	Bacharel em Teologia pela Universidade Luterana do Brasil
APS	26 Anos	54 anos	M	Sem formação
AS	Mais de 20 anos	67 anos	M	Não divulgado
LJRV	Mais de 20 anos	57 anos	M	Graduado em História
FPV	Mais de 20 anos	53 anos	F	Não divulgado
IMMS	5 anos	52 anos	F	Não divulgado

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

A observância dos detalhes da técnica de análise ocorreu gradualmente, a partir da sequência de passos proposta por Giorgi (1985) e Comiotto (1992). Este procedimento hermenêutico formalizou-se, como já referido, em um conjunto de opções técnicas e metodológicas que foram sendo assumidas dentro de um processo cíclico, dinâmico e interativo na busca e pré-análise das informações obtidas durante a construção desse estudo. Isto significa que o exame do material coletado ocorreu em dois momentos principais ainda que superpostos e integrados: 1) A análise de cada material individualmente, voltada à percepção das essências do fenômeno sobre a compreensão do significado do ser líder religioso hoje; 2) A análise integrada dos materiais coletados. Nesse segundo momento o objetivo foi o de articular as categorias que se destacavam e perpassavam os diferentes materiais visualizados tomados em seu conjunto. Esse procedimento é conhecido pela busca dos processos invariantes, ou também conhecidos como “Categorias Abertas”, que são constructos ou estruturas apresentando grandes convergências de Unidades de Significados já analisadas e interpretadas.

O exame conjunto desses dois momentos apontou para a percepção da categoria a seguir e sua respectiva dimensão fenomenológica:

Dimensão Fenomenológica	Unidades de Significados (UniSig)
Práxis, Formação, Busca pelo Conhecimento	09, 117, 146, 85, 149, 150, 29, 36, 37

Práxis Pastoral, Formação e a Busca Pelo Conhecimento

Visualizar-se-á a seguir as análises dessa categoria e dimensão fenomenológica, destacando-se as unidades de significados numa perspectiva individual e coletiva de modo mais esclarecedor, discutindo-as na sequência indicada.

Resultados e Discussões

Em relação a esta categoria de análise, a perspectiva da formação e da busca pelo conhecimento revelou-se importante no exercício da prática pastoral, como revelam as falas dos depoentes. O líder religioso precisa de uma formação adequada na sua área de conhecimento.

Importância da formação teológica e curso superior na formação pastoral

– O depoimento de RRNS declara que o mesmo não fez nenhum curso superior teológico, mas que ele de forma alguma anula ou rejeita essa possibilidade:

Hoje penso claramente que é extremamente necessário, importante, você passar por um seminário e ter realmente uma formação pra ter um conhecimento bíblico real e original, verdadeiro, inclusive hoje eu tenho o meu filho que já está na igreja e fazendo faculdade aqui na ULBRA de Canoas, porque eu acho extremamente e importante ter um curso superior. (RRNS, UniSig09)

Busque uma Formação Primeiro – EIAM afirma que sua orientação para aqueles que querem ser um líder religioso é buscar uma formação inicial antes de ingressar no ministério pastoral. Ele afirma que muitos líderes buscam a prática pastoral primeiro e depois a formação, o que ele acha extremamente negativo, ele diz:

“Eu orientaria: ‘Não faça isso!’, não tome essa atitude, busque uma formação primeiro, porque eu fui buscar uma formação depois”. EIAM continua suas reflexões:

“Primeiro eu fui naquela onda, vamos lá, Jesus tá vindo, Jesus tá voltando, precisamos evangelizar o mundo... Eu abri mão de um sustento, de um salário...” (EIAM, UniSig117a).

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

EIAM afirma que ele foi muito resiliente e que hoje teve que ressignificar muitas decisões impensadas, mas que essa atitude e postura de resiliência, não acontecem na maioria dos casos, acerca de outros líderes religiosos conhecidos que não tem formação formal em cursos superiores, como o mesmo declara:

Claro, pra minha formação, no estágio que eu estou hoje e olhando pra trás, não me destruiu, me fortaleceu, só que eu vi isso destruir muitas vidas, vários colegas meu perderam o casamento, perderam seus filhos, perderam para o secularismo, tiveram problemas emocionais, depressivos muito fortes, porque a carência, não somente de questões financeiras, mas de suporte, de liderança que a gente não tinha (EIAM, UniSig117b)

Estudos formais – APS afirma que é muito relevante os estudos formais na área de educação. Segundo o depoente, o mesmo não pensava assim no início da sua trajetória como líder religioso: “Eu acho muito relevante a importância dos estudos, da educação. Eu não pensava assim. Lá no início, eu recebi um conceito teológico, mesmo não estudando teologia em um instituto formal” (APS, UniSig146).

Formação em Administração e Mestrado em Teologia – O entrevistado AL também corrobora com os colegas pastores, sobre a importância dos seus estudos formativos obtidos em cursos superiores:

Eu sou formado em administração e foi um curso muito importante e depois eu senti essa necessidade de me aprofundar um pouco mais na teologia, onde fiz o mestrado, por questão de sentir um pouco debilitado (AL, UniSig85)

A importância da leitura como fonte de prazer – Conforme o entrevistado APS, a leitura é uma fonte de atualização e de formação pessoal do lidere religioso e deve ser realizada por prazer e não por obrigação:

Como eu antes de minha conversão eu tinha minha vasta biblioteca e desenvolvi o conceito de ler e tenho a leitura como algo de grande prazer não só para obter o conhecimento, a informação, mas por prazer... então eu faço por vários motivos a leitura, para mim, me faz bem (APS, UniSig149)

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Leitura, desenvolvimento e autodidatismo – APS declara também que se tornou o que muitos chamam de *autodidata*. E nessa questão de ler e obter a informação e manuseá-la, isso o ajudou muito. “E isso foi um fator diferenciador e continua sendo. Eu tive que aprender depois com o tempo a selecionar e garimpar aquilo que eu estou lendo” (APS, UniSig150).

A importância da busca pelo conhecimento – Conforme RRNS, a busca pelo conhecimento formal em curso superior foi importante e fundamental para desconstruir seus próprios erros:

Eu não questiono porque eu me converti numa igreja pentecostal e hoje eu tenho que desconstruir muitas coisas, eu tenho que me arrepender de coisas que eu mesmo falei, afirmei e hoje eu vejo que estava errado e pelo quê, como eu vejo que estava errado? Pelo conhecimento (RRNS, UniSig29).

Formação ampla, cursos internos e reciclagens – A formação ampla que ocorre no contexto de cada igreja pentecostal a partir de processos informais por meio de cursos internos e seletivos, na visão de DFH, é um mecanismo importante de reciclagem para os líderes religiosos como um todo na sua comunidade. DFH diz:

Hoje o nosso ministério tem investido, inclusive exigido, que os pastores façam os cursos internos. Esse ano mesmo está acontecendo um curso que é um ano inteiro. Todos os pastores que foram formados nos últimos dois anos tão passando por uma reciclagem para pode nivelar a questão da visão ministerial, as práticas, até mesmo dos nossos formatos de culto, das liturgias (DFH, UniSig36)

Cursos teológicos e o envolvimento na comunidade – Para DFH, com relação aos cursos teológicos formais no contexto de igrejas pentecostais, não são tão prioritários e significativos em termos formativos. A importância recai no envolvimento e responsabilidade do líder com a estrutura eclesial.

Como eu vejo na maioria das igrejas pentecostais, os cursos teológicos formais não são tão significativos quanto o fato de estar envolvido com a estrutura eclesial, então por exemplo, se a pessoa (líder) tem uma formação enorme, mas se ela não está envolvida com a comunidade não tem sentido para essa pessoa ser

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

reconhecida como um pastor, mas isso não quer dizer que tendo ela esses cursos seja impedida.(DFH, UniSig37)

Considerações Finais

Torna-se urgente nos dias atuais a busca por um maior aprofundamento teórico acerca dos fenômenos da liderança religiosa com base em estudos e pesquisas de cunho qualitativo fenomenológico, explorando assim o mundo da vida de líderes religiosos de diferentes confessionalidades cristãs ou não. O mundo da vida dos líderes religiosos no contexto evangelical é um mundo complexo, permeado de conflitos internos e externos, indefinições de papéis, ativismos, inquietações, frustrações, incertezas, ambivalências e até suicídios.

No campo da educação, torna-se relevante também um maior investimento em pesquisas sobre o resgate da dimensão do sagrado, liderança e o respeito à diversidade religiosa presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A perspectiva da promoção e do resgate presente na BNCC acerca do sagrado, reconhecimento de líderes religiosos de diferentes matrizes e das múltiplas manifestações religiosas, que são percebidas e captadas a partir da realidade de cada educando, torna-se interessante como fonte de pesquisa e objeto de estudo.

Referências

ALVES, Eduardo Leandro; ADAM, Júlio César. **Desafios da prática pastoral na contemporaneidade, possibilidades de uma comunidade pentecostal**. Revista REFLEXUS - Ano XI, n. 18, 2017.

AMORIM, Maria Cristina Sanches; PEREZ, Regina Helena Martins. **Poder e Liderança: as contribuições de Maquiavel, Gramsci, Hayek e Foucault**. Revista de Ciências da Administração • v. 12, n. 26, p. 189-220, jan/abril 2010.

BARRO, Jorge H. **Pastores Livres: Libertando os Pastores dos Cativeros Ministeriais**. Londrina: Editora Descoberta, 2013.

BICUDO, Maria A. Viggiani. **Fenomenologia, Confrontos e Avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA:
INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB**

- BITTENCOURT, Filho, José. **Matriz Religiosa Brasileira: Religiosidade e Mudança Social**. Petrópolis, RJ: Editora Koinonia, 2003.
- CAPALBO, Creusa. **Metodologia das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Antares, 1979.
- CARVALHO, Anésia de Souza. **Metodologia da Entrevista, Uma Abordagem Fenomenológica**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- COMIOTTO, Miriam S. **Adultos Médios: Sentimentos e Trajetórias de Vida _ Estudo Fenomenológico e Proposta de Auto-Educação**. Porto Alegre: UFRGS, 1992. (Tese de Doutorado).
- COVEY, Stephen R. **O Oitavo Hábito: Da Eficácia à Grandeza**. São Paulo: Editora Campus, 2018.
- CUNHA, Magali do Nascimento. **A Hegemonia Pentecostal no Brasil**. São Paulo: Revista Cult, Edição 252, Dez. 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/hegemonia-pentecostal-no-brasil/#.XrXzgDKKsrd.whatsapp> Acesso em: Abril de 2020.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Husserl - Vida e Obra**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.
- DARTIGUES, A. **O que é Fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- DREHER, Martin Norberto. **A Igreja Latino-Americana no Contexto Mundial**. São Leopoldo RS: Editora Sinodal, 1999.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica – Fundamentos, Método e Pesquisas**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2004.
- GOTO, Tommy Akira. **O Fenômeno Religioso – A Fenomenologia em Paul Tillich**. São Paulo: Paulus, 2004.
- GIORGI, Amedeo. **Psicologia Como Ciência Humana**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- _____. **Phenomenology and Psychological Research**. Pittsburg: Duquesne University Press, 1985.
- MARINHO, Robson M. Liderança em Teoria e Prática. *In*: MARINHO, Robson M. OLIVEIRA, Jayr F. (Org.) **Liderança: Uma Questão de Competência**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINICUCCI, Agostinho. **Psicologia aplicada à administração**. São Paulo: Atlas, 1983.
- MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.
- RICOUER, Paul. **O Si Mesmo Como Um Outro**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

O ENUNCIADO DA GESTÃO EDUCACIONAL NA ORDEM DO DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: análise preliminar dos documentos-fonte

Krislânia Damascena Rodrigues
Estudante de Pedagogia; UFPB
E-mail: krislaniadamascena@gmail.com

Marcos Angelus Miranda de Alcantara
Doutor em Educação; UFPB
E-mail: marcos84angelus@gmail.com

Introdução

O debate político-pedagógico em torno da gestão educacional tem sua materialidade evidenciada institucionalmente na Constituição Federal de 1988. Em seu art. 206, inciso VI, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” é erigida à condição de princípio da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394/96), por sua vez, em seu art. 3º, inciso VIII, replica esse princípio constitucional e acrescenta a “[...] legislação dos sistemas de ensino”. O Plano Nacional de Educação, ao traçar os objetivos e metas da

gestão educacional especifica o estímulo aos “Conselhos Municipais de Educação [...] normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade [...] padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos [...]”.

Nesse sentido, este trabalho decorre do Projeto PIVIC/UFPB/2020, que tem por objeto *o enunciado da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico*. Aqui, buscamos, de modo geral, sistematizar uma primeira aproximação ao objeto de pesquisa por meio de uma análise descritiva dos documentos fonte que foram pré-selecionados ainda na etapa exploratória da pesquisa. Em função do objeto de pesquisa cabe questionar: *quais são as condições enunciativas de existência da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico?*

Dada a natureza do objeto da pesquisa, o projeto está referenciado metodologicamente na Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Para Foucault (2008) o discurso é uma série de enunciados apoiados em um mesmo sistema de formação e o enunciado é uma série de signos que tem uma modalidade particular de existência.

Especificamente a pesquisa pretende localizar, em âmbito nacional a legislação, a produção acadêmica e documentos pedagógicos relacionados à gestão educacional; mapear esses documentos mediante critérios temáticos; descrever a gestão educacional à luz das categorias da AAD; e refletir sobre a gestão educacional numa perspectiva discursiva, tendo em vista os desafios impostos pela conjuntura política brasileira.

A proposta busca contribuir com a formação dos estudantes de pedagogia a partir do contato com a problemática posta; com o próprio Curso de Pedagogia, na medida em que leva para essa instância um debate sobre gestão educacional como discurso; e, com a Pós graduação, especificamente no

fortalecimento das ações do GEPDIVE/PPGE/UFPB⁴⁰, no que tange à articulação de suas atividades de pesquisa com a formação em nível de graduação.

Alguns elementos teórico-metodológicos do percurso investigativo

Procedimentalmente, conforme Alcantara e Carlos (2013), a pesquisa segue os seguintes passos: mapeamento dos documentos; escavação da zona discurso; análise e descrição dos enunciados. Considerando que o discurso é uma categoria que está situada nos domínios da linguagem, no plano metodológico esta pesquisa recorre à AAD para analisar a gestão educacional como enunciado. Embora essa abordagem metodológica tome o signo como ponto de partida, há uma certa ruptura com os modelos e análises clássicos como a semiótica e a linguística, por exemplo. Enquanto essas abordagens tomam a correlação entre significado (as ideias), significante (as marcas) e referente (as coisas), conforme Santaella (2012), Saussure (2006) e Peirce (2008), a AAD rompe com essa estrutura clássica do signo e centra sua atenção nos significantes. Em outras palavras, “a descrição dos enunciados se dirige [...] às condições de existência dos diferentes conjuntos significantes” (FOUCAULT, 2008, p. 123). Em suma, operar metodologicamente com a Análise Arqueológica do Discurso implica centrar as análises nos próprios discursos.

Cabe também ressaltar que a definição metodológica da pesquisa é uma necessidade que vai além de nomeá-la expressamente, informando esse ou aquele método. Trata-se de um processo que necessita mais de coerência entre delimitação de objeto, formulação de problema, estabelecimento ou não de hipóteses, apresentação de objetivos, articulação teórico-metodológica e procedimental, que de um ato burocrático, classificatório ou formal. Esta pesquisa se aproxima, contudo, do que se convencionou chamar de “pesquisa qualitativa”. Segundo Goldenberg (2004, p. 16-17) “os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa na pesquisa se opõem ao pressuposto que

40 O Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação tem sua origem no ano de 2019 a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: políticas, práticas e discursos no cenário brasileiro, anteriormente vinculado à linha de pesquisa em Educação Popular, no PPGE/UFPB.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

defende o modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza”.

No plano procedimental se empregam três procedimentos básicos, conforme Alcantara e Carlos (2013) sugerem para pesquisas em AAD no campo da educação. Esquemáticamente são eles: o mapeamento dos documentos, a escavação da zona do discurso e a análise e a descrição dos enunciados.

A primeira fase é o mapeamento dos documentos: “nessa fase da investigação, o objetivo é identificar, selecionar e organizar o corpus documental que propiciará a investigação” (ALCANTARA e CARLOS, 2013 p. 72). É necessário selecionar uma série de documentos considerados relevantes no campo não discursivo, a respeito da gestão educacional. Esses documentos deverão contemplar o domínio jurídico (leis, decretos, resoluções, pareceres e regimentos), acadêmico (teses, dissertações e artigos) e pedagógico (Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Nacionais e etc). Toda essa diversidade documental precisa ser localizada, sistematizada e mapeada mediante critérios delimitadores de ordem temporal e espacial. Em função da problematização desenvolvida a delimitação espaço/temporal considerará o âmbito nacional, a partir de 1988 como o marco constitucional, passando pelos anos 1990 até a primeira década do século XXI.

Resultados preliminares da fase exploratória da pesquisa

Selecionamos três textos como fontes primárias. O texto de Sander “Gestão educacional: concepções em disputa”; o texto de Paro “A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola”; e o texto de Lima *et. al.* “Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes e velhos rumos”. Preliminarmente, realizamos uma leitura nos textos, tendo em vista o tratamento metodológico necessário à sua conversão em nossas fontes de pesquisa. Nesse sentido, o que se segue é essa descrição preparatória dos textos.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Sander (2009) destaca que os primeiros esforços de sistematização do conhecimento no campo da administração remontam ao século XIX e se consolidam no início do século XX, com as chamadas teorias clássicas de administração enunciadas por Taylor, Fayol, Weber e Gulick e Urwick, os teóricos que lançaram as bases da administração pública e empresarial na Europa e nos Estados Unidos da América. Com elas, se instala o reinado da eficiência econômica, da produtividade a qualquer custo e da tecnoburocracia como sistema de organização. De acordo com o autor, foi aqui que se instalou a primeira disputa de distintas concepções de administração no âmbito interno da tradição positivista do consenso dominante na primeira metade do século XX. Nessa linha de compreensão:

o modelo ideográfico ou comportamental de gestão, de natureza psicossociológica, se opõe ao modelo nomotético ou burocrático, aperfeiçoado pelo gerencialismo desenvolvimentista dos economistas do capital humano e planejadores de recursos humanos. No Brasil, o modelo nomotético de gestão burocrática e de recursos humanos para o desenvolvimento encontrou terreno propício nos governos militares das décadas de 1960 e 1970 (SANDER, 2009, P. 71).

A orientação centralizadora e homogeneizadora de gestão técnico-racional influenciou os sistemas de organização e gestão da educação no Brasil. Foi assim que as perspectivas iniciais de gestão escolar deram origem a modelos dedutivos e práticas normativas, que, de acordo com Sander (2009), revelavam uma preocupação prioritária com a manutenção e reprodução estrutural e cultural na organização escolar e na gestão político-institucional dos sistemas de ensino.

Essas concepções e práticas inspiraram a produção intelectual de muitos de nossos primeiros teóricos da administração escolar nas décadas de 1930 a 1960. Houve, no entanto, exceções na produção acadêmica da época, em que as mais destacadas foram as de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Lourenço Filho, que integraram o movimento de vanguarda dos Pioneiros da Educação na década de 1930, e prepararam o caminho para um novo movimento no campo da gestão da educação. Esse movimento se consolidaria nas décadas seguintes,

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

quando a gestão da educação, tradicionalmente um campo restrito da pedagogia, passou a ser estudada no contexto mais amplo das ciências sociais (SANDER, 2009).

Segundo Paro (2010, p. 765) “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Entendida dessa forma, a administração configura-se “como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos” quer dizer, só o homem é capaz de realizar trabalho, em seu sentido mais geral e abstrato, como “atividade orientada a um fim” (Marx, apud. PARO, 2010, p. 772).

Quando o assunto é a gestão da escola, uma das questões mais destacadas conforme o autor, diz respeito à relevância da administração, seja para melhorar seu desempenho, seja para coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis. Paro (2010) destaca que na mídia e no senso comum, acredita-se de modo geral que, se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das nossas escolas, em especial daquelas mantidas pelo poder público. As justificativas que se dão para o modo como a escola é administrada expressam ou tacitamente, supõem a administração como mediação para a realização de fins.

Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado). (PARO, 2010, p.108).

Ainda sobre a noção de administração do senso comum, que deixa de captar o que há de administrativo no processo pedagógico, acaba por valorizar aquele que é o responsável direto pelo controle das pessoas que devem cumprir essas normas e realizar esses procedimentos: o diretor escolar.

No texto de Lima *et. al.* (2011) vimos que os movimentos reivindicatórios da década de 1980, por meio da participação política, vão garantir, senão a oferta de políticas sociais, pelo menos a manutenção das mesmas. Nesse sentido,

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

a criação de entidades organizativas, sindicais, acadêmicas e classistas naquela década [1980], tensionará o Estado, que responderá, no caso da educação, com a ampliação de vagas e a implantação de projetos democratizadores da educação. Enfim, se institui um modelo de organização educacional democrático no qual a “comunidade escolar” tem atuação ativa ou, ao menos, a possibilidade de. (LIMA *et. al.*, 2011, p.2)

Imersa neste tecido, naquela década, temos uma característica de políticas educacionais relacionada à democratização da escola, através da gestão democrática. De acordo com o autor, a conjuntura político-econômica-social da década de 1990 vai desconstruir tal projeto político, resignificando a concepção de vários instrumentos que contribuíram para a organização dos movimentos sociais. Nessa década, a democratização ganha outra especialidade por meio da intitulada gestão compartilhada, na qual os sujeitos

a) não mais objetivam assumir o poder, mas fazer parte de um; b) se tornam fiscais para o Estado, abdicando-se da busca de controle sobre o mesmo; e, c) adotam um poder transvestido em colaborativo, voluntarioso e fiscalizador. Ou seja, um contexto que esvazia o Estado de suas responsabilidades e transforma o espaço público em espaço privado, ou, utilizando um linguajar mais modernoso, no 3º setor, no público não-estatal (LIMA *et. al.*, 2011, p. 3).

A partir dos anos 1980, a perspectiva democrática de gestão escolar, valorizando o pensamento crítico e adotando a participação como estratégia político-pedagógica vem motivando um número crescente de estudiosos e é hoje a linha de pesquisa que acolhe o maior número de estudos no campo da gestão da educação brasileira. O pensamento crítico, a participação coletiva, a postura dialógica e o compromisso democrático são elementos definidores do movimento antropossociopolítico contemporâneo que se observa em numerosas obras individuais e coletivas de gestão educacional da atualidade.

Considerações preliminares sobre o enunciado da gestão democrática

A gestão democrática da educação, além de ser um princípio constitucional, e uma denominação que está vinculada diretamente a um campo político que alimenta discursivamente uma política educacional que tem no

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

caráter público da educação sua centralidade. De acordo com Lima *et. al.* (2011) o projeto de ampla democratização da educação saiu ao menos parcialmente derrotado, na Constituinte de 1987 e na conseqüente promulgação da Constituição Federal de 1988. A gestão democrática foi contemplada apenas na educação pública, conforme implica o Inciso VI, do Art. 206: “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei”.

Resultantes da mobilização presente na década de 1980, tivemos, é bem verdade, vários avanços (Conselhos deliberativos, Grêmios Estudantil Livre, ampliação das vagas, dentre outros), porém a forma de implantação destes mecanismos democratizantes nas escolas, no que se refere à qualidade política, deixou muito a desejar. Passamos a década de oitenta e chegamos a um período de desmobilização popular, fruto da acentuada repressão e do não atendimento, por parte do Estado, como ocorrera em 1980, dos reclamos da população (LIMA *et. al.*, 2011, p. 4).

O movimento de participação política nas instituições escolares buscava concretizar a possibilidade de democratizar as relações de poder no interior da escola tendo enquanto horizonte a superação da sociedade capitalista. Lima *et. al.* (2011) destaca também que, nesta ótica, o processo de democratização da escola pública trazia consigo a ideia de participação e autonomia numa perspectiva política cuja tomada de decisões era coletiva, pois sob financiamento do Estado, logo oriundo de impostos, era, em última instância, público.

Nessa perspectiva, esse modelo de democracia reduziu-se à participação popular nas urnas, ao direito do voto. Temos, assim, os direitos políticos concentrados na obrigatoriedade do voto a cada quatro anos. Tão sutil e persuasiva que os sujeitos, muitas vezes, reproduzem discursos e desenvolvem atitudes convenientes ao modelo societal posto, normalmente, sem um nível de compreensão mais elaborado sobre tal processo (LIMA *et. al.*, 2011, p. 5),

A busca de conciliação dos projetos descentralizadores e democráticos com os moldes mercadológicos é uma constante no capitalismo neoliberal. Entretanto, tal conciliação não se efetiva de fato posto pertencerem tais processos a matrizes diferentes. Não há como constituir a participação e a

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

autonomia sem descentralização e transparência. A mercantilização e valorização, plantadas na transformação de todos os elementos essenciais à vida humana, chegam às políticas públicas caracterizadas como uma mercadoria.

Na escola, o que mais se delinea é a ideologia da competitividade. Este processo de concorrência seduz a comunidade que começa a ir para a escola com vias a referendar o mercado competitivo. “A minha escola é melhor que a de fulano”. “O meu filho estuda na melhor escola”. “A minha escola é modelo”. “A minha escola pública parece escola privada” (LIMA *et. al.*, 2011, p.6).

Desse modo, a perspectiva neoliberal favorece um ambiente em que a comunidade escolar acolhe papéis discutíveis como os “amigos da escola” e os “amigos da informática”, se responsabilizando pela manutenção da mesma, contribuindo assim para a desobrigação do Estado em relação ao custeio da Escola. De um lado se naturaliza o não cumprimento das obrigações do Estado, do outro as soluções para os problemas escolares assumem caráter imediatista, com aparência de participação, o que contribui para o esvaziamento na noção de gestão democrática.

Lima *et. al.* (2011) chamam essa perspectiva de gestão compartilhada, que também é uma prática política, porém contraditória em relação à prática democratizadora. Sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção. A partilha que se destina é aquela que envolve a responsabilização sem deliberação, manutenção sem poder de decisão, ou seja, da radicalidade da participação transformadora, a gestão compartilhada não herda nada.

Sua implementação ocorre na década de 1990 com origem no discurso oficial de que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, provocando uma crise fiscal no Estado. Assim, a solução para a crise aponta no sentido de reconstruir o mercado, a competição e o individualismo, eliminando a intervenção do Estado e reduzindo, deste modo, as funções relacionadas ao Estado de Bem-estar Social (LIMA *et. al.*, 2011, p. 9).

Embora a gestão compartilhada assuma um aparente caráter democrático, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

interior da escola e consolida a participação para a auto-sustentação. Neste sentido, a gestão compartilhada impulsiona a comunidade escolar a estabelecer uma relação de parceria com o Estado. Na medida em que transfere para a comunidade a responsabilidade de manutenção financeira da escola estabelece a dualidade, uma vez que são desiguais as condições de manutenção da escola pela comunidade escolar.

A gestão democrática, ao contrário, é um preceito político de organização e formação política dentro escola.

Se constitui: na elaboração de um projeto político-pedagógico, questionando os planos e programas, secundarizando os exames, privilegiando um processo de qualidade na qual o aprendizado seja essencial, introduzindo o aluno no mundo do debate e da participação, aproximando-se da comunidade e trazendo-a para a discussão de temas vinculados à política, à economia, às violências, ao desemprego, às eleições (LIMA *et. al.*, 2011, p. 8).

Enfim, a escola se faz presente no contexto real, na conjuntura dinâmica da sociedade. Gestão democrática implica o reconhecimento da escola como um aparelho de politização que se move na contradição, exercendo na escola um papel coadjuvante com outras instituições para a transformação e a emancipação humana. Não preza, portanto, pela meritocracia, pela competitividade, ou pela desresponsabilização do poder público (LIMA *et. al.*, 2011).

A gestão anunciada como “democrática” pressupõe a horizontalidade do poder, embora ainda não se tenha desvencilhado da hierarquia, da verticalidade, das regras rotineiras próprias da burocracia. Os entraves de uma ação democrática no âmbito da gestão têm-se configurado como desmotivação, descrédito e até ceticismo a quem tem como missão construir uma sociedade mais justa e igualitária (AMARAL, *apud*. LIMA, *et. al.* 2011, p. 8).

Considerando esse passeio por essas fontes primárias, destacamos que o texto de Paro nos permitiu a identificação de uma fonte secundária: “Gestão democrática da escola pública”, que teve sua terceira edição publicada pela Editora Ática em 2008. A leitura do texto de Lima *et. al.* (2011) possibilitou identificarmos como fonte secundária o texto de Shimamoto, intitulado

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

“Trabalho e Gestão Educacional Democrática: a(tua)ções e con(tra)dições” publicado no Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. No decorrer da pesquisa pretendemos explorar essas fontes secundárias.

Referências

ALCANTARA, M. A. M. de; CARLOS, E. J. Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**, Jundiaí, v. 11, n. 3, p. 59-75, nov. 2013. Disponível em: <
<https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>> Acesso em: 15 nov. 2014.

ANDRE, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em:
<http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr_O_qu_e_um_Estudo_de_Caso_417601789.pdf> Acesso: 15 de Abr. de 2020.

ARAÚJO, Ismael Xavier. SILVA, Severino Bezerra. Plano Diretor Participativo e Educação Popular. In: **V Seminário de Educação e Movimentos Sociais** GT 10. João Pessoa. PB. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1967. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 1, de 17.10.1969. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67emc69.htm> Acesso em: 12 out. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 29 ago. 2017.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil**. Carta de Lei. 25 de Março de 1824. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 14 jun. 2012.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

CARLETO, N. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Gestão Educacional: possibilidades e Contribuições em uma Escola Técnica Estadual**. 2009. 287 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em : <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101563/carleto_n_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>Acesso: 15 de Abr. de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Trinta por trinta: dimensões da Pós-graduação em Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Apr. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100014>>. Acesso: 23 de abr. de 2021.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira. Repensando e resignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. In: **Educ. Soc.**, Campinas, SP. vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./ Dez. 2004.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 7. edd. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 ed. Rio de Janeiro, Record, 2004.

GOMES, Manuelle Moura. Gestão da Escola Pública: Implementação da Gestão Democrática no contexto da globalização. In: **II Fórum Internacional de Pedagogia-Sessão Brasil**. GT 12. REALIZE Editora. Campina Grande. PB. 2009.

LIMA, Antonio Bosco de Lima; PRADO, Jeovandir Campos do Prado; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo Shimamoto. Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes e velhos rumos. In: **ANPAE**, 2011. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf>>. Acesso: 25 de maio de 2020.

MOTA, Ivany Maria de Assis. **Gestão educacional arquitetura das relações humanas e exercício do poder na Escola Cooperativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/252894/1/Mota_IvanyMariadeAssis_M.pdf>Acesso: 15 de Abr. de 2020.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/aeducacaoapoliticaeadministracao.pdf>>. Acesso: 20 de maio de 2020

_____. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** Vozes, 1998.

PEIRCE, Charles Sanders; COELHO NETO, José Teixeira. **Semiótica.** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

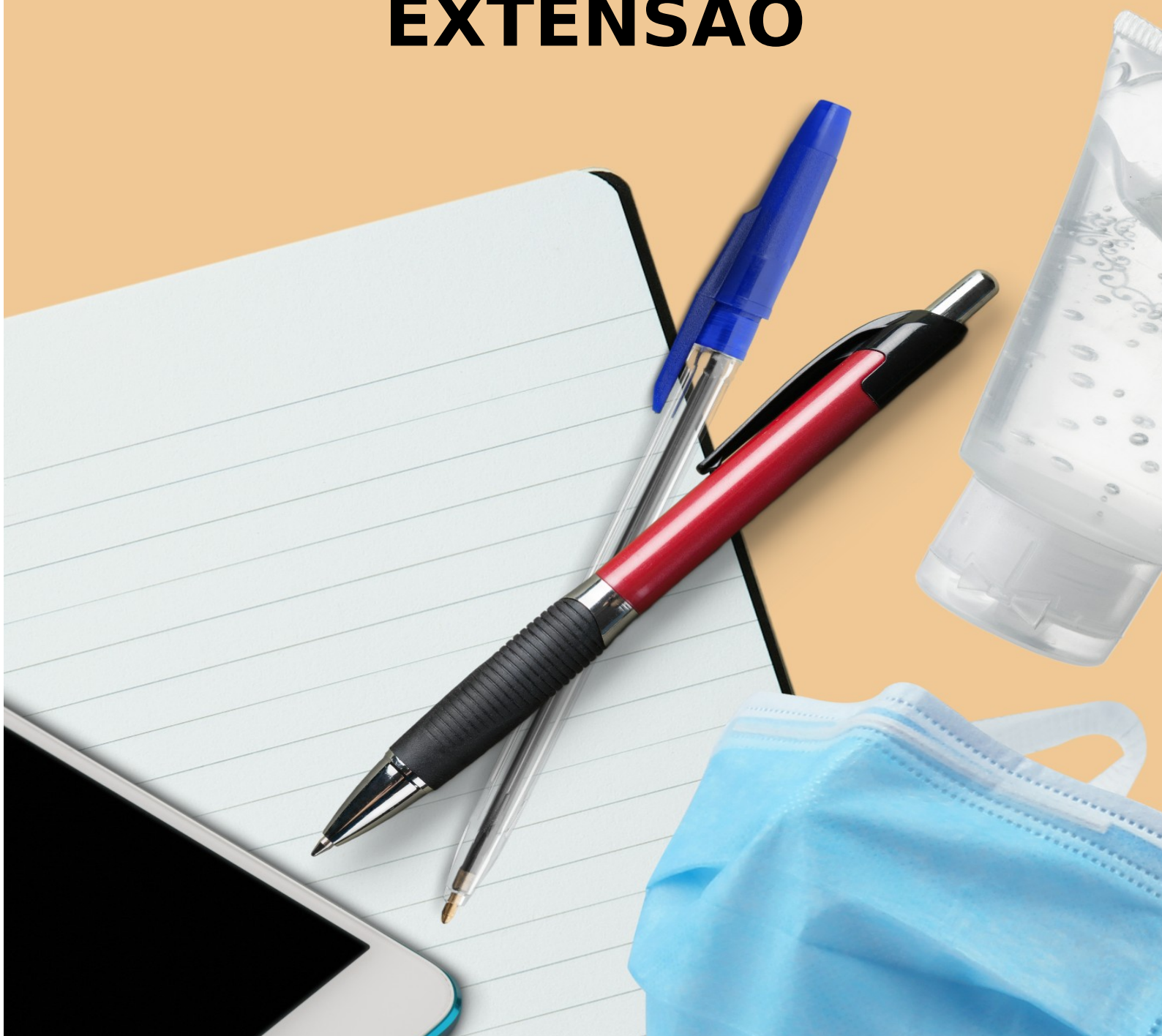
SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/102>> Acesso: 18 de maio de 2020.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos 103) Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2606710/mod_resource/content/1/oquesemiotica-luciasantaella-130215170306-phpapp01.pdf> Acesso em: 02 set. 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 27 ed. São Paulo: Cultrix. 2006.

SCHIAVINATTO, Anete Maria Lucas Veltroni. **A escola do futuro: política de gestão educacional na constituição de 1988 e na LDB.** 2007. 206 f. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/7391>>. Acesso: 15 de Abr. de 2020.

PARTE III EXTENSÃO



ESCRITA ACADÊMICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: discutindo as ações do projeto de pesquisa da UFPB em 2020

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de
Doutora; CE/DHP/UFPB
E-mail: surya.pombo@gmail.com

LIRA, Edvaldo
Licenciado; Secretaria de Estado da Educação,
da Ciência e Tecnologia da Paraíba;
E-mail: edvaldolira17@hotmail.com

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloquência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase e frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.*

*Rios sem discurso
João Cabral de Melo Neto*

Introdução

Abrimos esse texto recorrendo às reflexões de João Cabral de Melo Neto, no poema “Rios sem discurso”. O poeta, utilizando-se de comparações metafóricas, discorre sobre dois elementos: rio e discurso. Na primeira estrofe, o autor discute sobre a água e a palavra que, isoladas em poços ou dicionários, permanecem ‘estanques’, com seu fluxo interrompido. Já na segunda estrofe, vemos uma abordagem contrária. Nela, João Cabral de Melo Neto destaca que a junção das águas, através dos ‘fios’, permite fluidez. A água, inicialmente em poços isolados, volta para o rio, seguindo, assim, o seu curso. Do mesmo modo, a junção de palavras permite a criação/desenvolvimento de frases, inicialmente curtas, mas que, ao se encontrarem com outras palavras, tornam-se sentenças, construindo o discurso. Ao encontrar-se com outras, o discurso ganha continuidade, ratificando a fluidez.

“Rios sem discurso” nos rememora outra reflexão apresentada em “Linhas tortas” de Graciliano Ramos. Na obra, o autor argumenta que a palavra ‘não foi feita para enfeitar’; ela foi feita ‘para dizer’. Nesse caminho, mais que apenas dizer, as palavras precisam seguir um ‘curso’, seja para anunciar, denunciar, revelar. Esse ‘curso’ pode ser entendido como a construção do discurso, a partir da junção de ‘fios’ de palavras.

No contexto universitário, entendemos que essa reflexão se revela como pertinente e essencial, tendo em vista que o texto escrito é uma das principais ferramentas de estudo e trabalho, sobretudo na área de humanidades. Sendo assim, concordamos que é necessário dar sentido às palavras para que elas possam fazer sentido. Escrever, dentre outras interpretações, significa retirar palavras do ‘poço’ e realocá-las em ‘rios’, que fluem o discurso e manifestam significação.

Nas duas últimas décadas, mais precisamente nos Governos Lula e Dilma (2003-2016), presenciamos uma expansão significativa das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Inúmeras ações viabilizaram IES mais democráticas e inclusivas (LIRA; BARROS, 2020), tais como o Programa

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Universidade para Todos – PROUNI (2004); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI (2007); o Sistema de Seleção Unificada – SISU (2010); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES (2010); o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – PROIES (2012); além da implementação do sistema de cotas, através da Lei nº 12.711/12.

Essa democratização do Ensino Superior também requereu certa adaptação. Como já discutimos em outros momentos (LIRA; BARROS, 2020, p. 356),

O novo perfil de estudantes universitários/as no Brasil evidenciou lacunas na formação educacional, o que se verifica nas dificuldades com a leitura e escrita, assim como muitas dúvidas sobre como agir no ambiente universitário. Alunos e alunas representando a primeira geração da família a cursar o ensino superior numa instituição pública, estudantes oriundos/as de educação básica lacunar ocupando os bancos universitários são conquistas dos movimentos em defesa do direito à educação. Esse novo quadro deveria estimular docentes e instituições a pensar diferentes metodologias de ação, de avaliação, de formação a fim de assegurar o sucesso educacional desses estudantes [...].

Ou seja, os avanços no Ensino Superior no Brasil são conquistas dos movimentos educacionais, cujo resultado é uma maior diversidade nos bancos escolares universitários. Tal expansão trouxe novos desafios para docentes, demandando reorganizações no trabalho e no estímulo a implementar novas metodologias e avaliações com a finalidade de contemplar todas/os as/os estudantes que estavam adentrando nas IES.

Nesse contexto, o Projeto “Estimulando a Escrita Acadêmica para a Área de Humanas” foi apresentado em 2018, através do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Vinculado ao Departamento de Habilitação Pedagógica (DHP) do Centro de Educação (CE), tem como objetivo principal fornecer formação teórica e prática acerca da escrita e leitura acadêmicas, em suas mais variadas esferas.

As ações do Projeto são divididas em cursos de extensão ofertados à comunidade universitária. Mais especificamente, o público-alvo dos cursos são

estudantes de graduação e mestrado da área de humanas, além de interessadas/os em ingressar na pós-graduação. Nos dois primeiros anos de vigência do Projeto, as ações foram promovidas de forma presencial no campus I da UFPB, com um total de cinco cursos oferecidos, atingindo cerca de 250 pessoas. No início de 2020, o Projeto foi renovado pela segunda vez, com a previsão de ser apresentado no mesmo formato que nos anos anteriores. Todavia, devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus, as ações precisaram ser repensadas para o contexto de Ensino Emergencial Remoto (HODGES et al., 2020).

Considerando o cenário apresentado, objetivamos, nesse texto, discutir as ações promovidas pelo Projeto em 2020, refletindo as dificuldades, limitações e contribuições para a formação das/dos cursistas participantes. Na primeira seção, articulamos uma breve discussão sobre o Ensino Emergencial Remoto (HODGES; TRUST; MOORE; BOND; LOCKEE, 2020; ARRUDA, 2020). Na segunda seção, resgatamos reflexões de publicações anteriores sobre o Projeto e suas configurações (LIRA; TAVARES; BARROS, 2019; LIRA; BARROS, 2020) e discutimos as ações do Projeto em 2020, considerando os possíveis resultados alcançados durante esse período. Por fim, apresentamos algumas considerações à guisa de conclusão.

O contexto pandêmico e as reconfigurações das atividades educacionais

Em 2020, a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) atingiu todos os países do mundo. O impacto global do vírus e o alto nível de contaminação da doença (COVID-19) demandou um dos maiores, se não o maior, isolamento social já visto (ARRUDA, 2020). Ainda em janeiro daquele ano, já víamos e ouvíamos reportagens alertando sobre uma nova variante do coronavírus que atingia países asiáticos e europeus; entretanto, não imaginávamos que essa variante seria responsável por uma das maiores epidemias da humanidade.

No Brasil, o primeiro caso da doença foi confirmado no final de fevereiro, mesmo mês em que o Ministério da Saúde declarou Emergência Nacional de

Saúde, e “[...] a partir daí, os efeitos suspensivos de convivência social passam a ser a diretriz para organização da vida em sociedade [...] (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 2).

Em março, foram aprovados os primeiros decretos nacionais, estaduais e municipais com medidas preventivas de isolamento para a contenção do vírus. Sobre esse fato, Arruda (2020, p. 258) discorre que, nesse período, “[...] foi possível perceber que uma transmutação radical das relações pessoais foi estabelecida por meio de decretos nacionais, pânico mundiais pelo aumento alarmante do número de infectados e mortos pela doença denominada Covid-19”.

O Estado da Paraíba decretou Situação de Emergência no dia 13 de março, através do Decreto Nº 40.122 de 13 de março de 2020.

Art. 1º Fica declarada a existência de situação atípica caracterizada como Situação de Emergência, em razão da epidemia por Coronavírus (Covid-19) no Brasil, com potenciais repercussões para o Estado da Paraíba, por um período de 90 (noventa) dias, renováveis por igual período (PARAÍBA, 2020).

Chamamos atenção para o fato de que o decreto supracitado declarou Situação de Emergência por 90 dias, podendo, assim, ser renovado por um período equivalente. Como se tratava de uma nova variante, pouco se sabia sobre o vírus. Refletimos que, na época, existiam mais incertezas que certezas acerca da doença, o que pode justificar os 90 dias de validade do decreto. Podemos afirmar também que nesse sentido, não tínhamos noção de que a pandemia tomaria proporções brutais e pioraria em altos níveis desde a chegada do vírus no país. Em uma realidade utópica, acreditávamos que voltaríamos às atividades presenciais em poucos meses desde o primeiro decreto; o que, como sabemos hoje, não aconteceu.

As instituições de ensino na Paraíba começaram a suspender as atividades presenciais em meados de março de 2020. Na época, a Universidade Federal da Paraíba, estava finalizando o período 2019.2, referente à graduação. Desse modo, as atividades para o encerramento do semestre permaneceram de

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

forma remota, com extensão de 15 dias, aproximadamente, no calendário acadêmico.

Em maio do mesmo ano, após intensas discussões entre a comunidade acadêmica e um cenário de incertezas sobre o futuro próximo, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB optou por suspender o calendário letivo regular e aprovou um calendário suplementar (2019.4), no qual seriam ofertados componentes curriculares e extracurriculares de forma totalmente remota. Esse calendário vigorou entre 08 de junho e 14 de agosto de 2020. Ainda em agosto, um novo calendário foi aprovado pelo Consepe, denominado de 2020.1, com atividades previstas para começar em 08 de setembro e finalizar em 16 de dezembro.

Discutindo o Ensino Emergencial Remoto, Hodges *et al.* (2020, p. 2) assera que,

Devido à ameaça do COVID-19, escolas e universidades enfrentam o desafio de seguir promovendo o ensino e a aprendizagem enquanto mantém professores(as), funcionários(as) e estudantes a salvo de uma emergência de saúde pública que cresce rapidamente e ainda é pouco conhecida. Muitas instituições decidiram suspender todas as aulas presenciais, incluindo aulas práticas em laboratórios e outras experiências de aprendizagem, e investir na educação e no aprendizado online para ajudar a impedir a propagação do vírus que causa a COVID-19.

Entendemos que (re)adaptar atividades previamente planejadas para um contexto presencial não foi uma tarefa fácil, principalmente em um período de pandemia, em que as incertezas sobre a doença e a preocupação com as ameaças trazidas pelo vírus, assim como a cotidiana morte de pessoas vêm sendo a tônica do cotidiano brasileiro. Enfatizamos também que o Ensino Emergencial Remoto difere do Ensino a Distância (EaD) em vários aspectos. Como bem afirmam Hodges *et al.* (2020), diferente de atividades planejadas e projetadas desde o início para serem desenvolvidas de forma *on-line*, o ensino remoto é uma mudança repentina e temporária que surgiu como alternativa para a continuação de um trabalho desenvolvido de forma presencial, devido a circunstâncias de crise.

Ainda, de acordo com os autores,

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Os(as) professores(as) que buscam suporte, normalmente, têm níveis variados de habilidades digitais e se acostumam ao suporte individual quando experimentam ferramentas online. A mudança para o ERT [*Ensino Remoto Emergencial*] exige que o corpo docente assuma mais controle do processo de concepção, desenvolvimento e implementação do curso (HODGES et al., 2020, p.7, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o ensino remoto exigiu habilidades que muitas/os docentes precisaram desenvolver, principalmente em relação ao domínio de tecnologias digitais, haja visto que as habilidades com plataformas virtuais exigiram um aprendizado imediato, de maneira rápida e inesperada para grande parte das/dos docentes. O contexto *on-line* demandou o uso constante delas. Assim sendo, o trabalho de professoras e professores tomou conta de outros ambientes. As atividades presenciais deram lugar a atividades remotas e exigiram de docentes e discentes reconfigurações do seu trabalho.

Foi nesse contexto que as ações do Projeto “Estimulando a Escrita Acadêmica para a Área de Humanas” foram realizadas no ano de 2020. No próximo tópico, apresentaremos como os cursos foram realizados, enfatizando as dificuldades e possíveis resultados alcançados.

O Projeto “Estimulando a Escrita Acadêmica” em contexto remoto

Como mencionamos anteriormente, a implementação do Projeto “Estimulando a Escrita Acadêmica para a Área de Humanas” deu-se a partir de observações das dificuldades das/dos discentes em relação à produção acadêmica. No ambiente universitário, mais precisamente em cursos da área das ciências humanas, o texto escrito se configura como principal instrumento de trabalho, assim como a leitura de textos científicos constitui parte fundamental do cotidiano de estudos e pesquisas. Nesse sentido, as ações do Projeto se justificam pela relevância que a leitura e a escrita científica têm no cotidiano de graduandas/os, pós-graduandas/os e professoras/as universitárias/os (LIRA; TAVARES; BARROS, 2019).

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Desde o início do desenvolvimento do Projeto, as ações foram organizadas de modo a serem oferecidos dois cursos de extensão oferecidos à comunidade interna e externa à UFPB. Em 2019, conseguimos, ainda, oferecer um terceiro curso para cursistas participantes de edições anteriores.⁴¹ Por acontecer de forma presencial, os dois primeiros anos do Projeto (2018-2019) limitavam as vagas às/aos participantes que podiam estar no campus I da UFPB no horário determinado para a ação. Optamos por realizar as atividades semanalmente, entre 17:00 e 19:00, visando a participação de estudantes do período vespertino e do noturno, que pudessem permanecer um pouco mais ou chegar um pouco mais cedo na universidade, assim como para pessoas interessadas na pós-graduação com disponibilidade para aquele horário. Em 2020, a mudança no formato de realização do Projeto, em decorrência da pandemia, também permitiu a ampliação das vagas e da quantidade de participantes. Como refletimos anteriormente, a repentina mudança em todos os aspectos da vida social também surpreendeu a comunidade acadêmica. Assim, foi tateando as possibilidades, pensando que era uma opção provisória para não deixar o Projeto sem realização naquele ano, que propusemos uma primeira turma na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Optamos por manter a dinâmica de encontros semanais e com a mesma duração de duas horas, mas ampliamos a oferta para pessoas de outras regiões do país, que puderam se engajar nas atividades do Projeto. O que foi feito de maneira intuitiva terminou por ser a dinâmica das atividades durante todo o ano de 2020, em que foram oferecidas duas turmas diferentes, no primeiro e no segundo semestre.

Cada curso teve duração de dez semanas, com um encontro síncrono semanal. Dentre os objetivos, destacamos a reflexão sobre a experiência acadêmica; a contribuição para uma reflexão teórica sobre a escrita acadêmica; a discussão sobre leitura de textos científicos; e o oferecimento de subsídios para a produção científica. Nesse sentido, as atividades tinham como finalidade

⁴¹ A ideia de oferecer um terceiro curso surgiu a partir de pedidos das/os cursistas para o aprofundamento nas discussões promovidas nos primeiros cursos. Nomeamos essa edição de “Curso Avançado”.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

uma maior aproximação das/os cursistas participantes com a escrita acadêmica, por meio de contato com técnicas específicas, assim como de incentivo à escrita individual e análise coletiva dos resultados (LIRA; BARROS, 2020).

Os cursos foram divididos em dois eixos: teoria e prática. Assim sendo, os cinco primeiros encontros de cada curso foram destinados à discussão teórica sobre as mais variadas esferas da produção científica. Nos encontros da segunda metade, nos dedicamos à análise coletiva de textos escritos pelas/os cursistas, nos quais era possível aplicar os conhecimentos teóricos discutidos na primeira parte das ações.

Também nas edições de 2020, contamos com algumas participações de professoras de outras instituições. As docentes se dedicaram a ampliar as problematizações sobre a produção científica, discutindo questões pertinentes no campo da escrita acadêmica. Temas como “organização e autocrítica no processo de criação do texto acadêmico” (Professora Angela Grillo), “a produção científica de intelectuais negras” (Professora Luana Tolentino), “rigor científico na pesquisa e na escrita” (Professora Cíntia Borges), entre outros, foram apresentados por convidadas com reconhecida relevância em suas áreas de atuação. Mesmo com as limitações do ensino remoto, destacamos a participação das professoras como um fator positivo no desenvolvimento das ações, e que só foi possível nesse contexto, uma vez que as convidadas são de regiões como São Paulo, Minas Gerais e Bahia, muito distantes do campus I da UFPB, onde o Projeto vinha sendo realizado na modalidade presencial.

Discutindo produção científica, Alves e Moura (2016) pontuam que a escrita acadêmica é reconhecida como uma atividade complexa, haja visto suas especificidades. Também pode ser observada como uma tarefa difícil se considerarmos que as demandas do Ensino Superior não são as mesmas que as da Educação Básica e “o simples ingresso do graduando em curso de nível superior não é suficiente para a apropriação e o domínio dos gêneros que circulam nessa esfera” (ALVES; MOURA, 2016, p. 78).

Nesse contexto, outros letramentos são demandados e, como mencionamos na introdução deste texto, requerem das/dos professoras/es

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

novas metodologias e maneiras de agir. São exigidas das/dos ingressantes novas formas de saber, tais como novas maneiras de compreensão, interpretação e organização de todo o conhecimento proporcionado no ambiente acadêmico. Além disso, as autoras (2016, p. 78) refletem que,

[...] a escrita no contexto acadêmico pode ser observada como lócus de tensão entre a necessidade de cumprimento de atividades de escrita do discurso científico dentro das disciplinas versus a produção do conhecimento a partir da elaboração de um texto que desenvolva uma linha argumentativa com traços de autoria, em defesa de um ponto de vista.

Nas humanidades, o conhecimento é transmitido por escritos registrados a partir de diferentes tipos de produção científica. Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2011, p. 692) discute que “estudantes, de modo um modo geral, não apresentam plena consciência e monitoramento do próprio processo de compreensão em leitura.” Atrelado a esse fato, buscamos compreensão em Marco e Sacrini (2016), quando o autor e a autora denunciam que, embora a leitura acadêmica seja considerada uma atividade básica das humanidades por ser o texto científico a principal ferramenta de estudo da área, muitas vezes, a reflexão exigida em uma leitura acadêmica passa despercebida. Ainda de acordo com Marco e Sacrini, isso ocorre porque muitas/os graduandas/os não estão habituadas/os com os tipos de leitura exigidos na academia. Desse modo, fazem leituras seletivas e mais gerais, sem levar em consideração a totalidade do texto acadêmico.

Articulados a essa problematização, ele e ela defendem que,

O texto acadêmico é, ao menos idealmente, um todo estruturado argumentativamente, no qual todas as partes cumprem funções específicas na realização de sua tarefa global: defender posições. Em seguida, cumpre acentuar que a boa leitura acadêmica deve ser capaz de recuperar o movimento expositivo completo do texto tal como estruturado pelo autor (MARCO; SACRINI, 2016, p. 93).

Nessa perspectiva, concordamos que a produção acadêmica não pode ser desvinculada da leitura científica. Entendemos que abordar esses aspectos nas ações do Projeto seriam imprescindíveis. De forma direta e indireta, os

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

encontros semanais discutiam aspectos relacionados à importância da leitura para uma boa escrita.

Durante as exposições nos encontros teóricos, adotamos como metodologia o compartilhamento coletivo de técnicas de leituras, tais como, fichamento de textos; destaque de ideias-chave; pesquisas sobre a/o autora/autor do texto; marcação em balões (ferramenta *on-line*); observação da estrutura do texto e suas divisões em seções. Defendemos que, a partir da partilha dessas técnicas, cursistas que sentiam dificuldade em entender um texto da maneira que elas/eles estavam habituadas/os a ler, poderiam refletir sobre outra forma, com base nas que foram compartilhadas, para que a sua leitura se tornasse mais efetiva (LIRA; TAVARES; BARROS, 2019).

Para a realização dos encontros síncronos semanais, utilizamos a plataforma de videoconferência *Google Meet*, visto que essa foi a plataforma adotada pela Universidade Federal da Paraíba, *lócus* de realização das ações do Projeto. Também nos valem da Plataforma *Google Classroom* para a comunicação com as/os cursistas e para o desenvolvimento das atividades assíncronas.

Para intensificar e facilitar a comunicação com cursistas e demais interessadas/os nas ações do Projeto, utilizamos as páginas do *Instagram* e *Facebook* para postagens e comunicados. Esses canais de comunicação serviram também como forma de divulgação dos encontros ministrados pelas professoras convidadas, visto que esses se caracterizam como espaços abertos à não-cursistas. Sendo assim, qualquer pessoa interessada na temática discutida pelas docentes poderia solicitar acesso ao *link* da sala virtual e acompanhar as discussões. Com isso, tivemos participantes diferentes das/dos formalmente inscritas/os, o que enriquecia as atividades e demonstrava a importância do Projeto.

Como mencionamos previamente, no contexto remoto cursistas de várias regiões do país puderam se engajar nas ações promovidas pelo Projeto. Para a seleção das/dos participantes, abrimos inscrições pelo *Sigeventos* da UFPB.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Foram ofertadas 200 vagas em cada um dos cursos, distribuídas entre público interno e externo à UFPB.

Os períodos de inscrição ocorreram em quatro dias. Os dois primeiros dias foram destinados ao preenchimento das 100 primeiras vagas, reservadas para o público interno da UFPB. Ou seja, alunas/os de graduação e pós-graduação. As outras 100 vagas foram destinadas às interessadas/os externas/os à universidade. Sendo assim, quase 50% das/dos cursistas de ambas as edições vinham de outras regiões do país. Consideramos esta característica como muito positiva das ações realizadas em modalidade remota. A diversidade das turmas em 2020 dizia respeito a regiões de origem das/dos cursistas, instituições onde estudavam ou pretendiam estudar, áreas de conhecimento, período em que se encontravam em sua formação, entre outros aspectos.

Dentre os desafios enfrentados no contexto remoto, destacamos problemas com conexão e acesso às plataformas de videoconferência. Como ilustração, relatamos o ocorrido no primeiro encontro do Projeto em situação remota, em que, mais da metade das/dos cursistas inscritas/os não conseguiram acessar a sala virtual. Nesse primeiro momento, cerca de 130 participantes estavam inscritas/os no curso e apenas 25% conseguiram acesso à sala. Várias tentativas aconteceram para que todas/os pudessem acessar, entretanto, não obtivemos sucesso em nenhuma delas. Por conta dessa dificuldade, o primeiro encontro precisou acontecer duas vezes. Nesse sentido, refletimos que um grande desafio de desenvolver as ações do Projeto em contexto remoto foi a limitação com a conexão. Além dessas, houve pouco tempo para a (re)adaptação das atividades para o Ensino Remoto Emergencial. O aprendizado de como lidar com a distância física, como gerir uma turma de mais de cem participantes do outro lado da tela, além de conviver com as instabilidades emocionais e físicas foram outros dos componentes que precisaram ser observados.

Apesar disso, consideramos que as ações realizadas foram exitosas. Os depoimentos enviados por cursistas durante os cursos ou posteriormente,

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

encaminhados por mensagens de e-mails ou comentários em redes sociais, ilustram alguns dos resultados obtidos.

***Excerto 1:** Foi uma das mais fantásticas experiências acadêmicas que tive durante esse período pandêmico, quiçá, durante a vida na academia. Repito: mais do que a "escrita", você nos ensina a ser "gente".*

***Excerto 2:** Foi uma experiência incrível! Quanto aprendizado! Gratidão pela oportunidade!*

***Excerto 3:** Foi uma experiência de muitos aprendizados e trocas de experiências.*

***Excerto 4:** Aprendi muita coisa mesmo! As aulas e o conteúdo dado, reforçaram o meu entendimento e hoje me sinto mais capacitada academicamente.*

***Excerto 5:** Encorajamento para terminar o meu curso.*

Não é nosso objetivo, nesse texto, traçar uma análise linguístico-discursiva dos excertos acima citados, dado o objetivo delineado e o limite de extensão desse texto. Trazemos esses trechos para ilustrar brevemente que, mesmo em contexto remoto, os objetivos elencados na proposta dos cursos parecem ter sido alcançados. Da 'capacitação acadêmica' ao 'encorajamento para finalização do curso', as ações desenvolvidas em 2020 nos parecem ultrapassar os ganhos acadêmicos. Como podemos perceber no excerto 1, por exemplo, elas também nos humanizaram, sobretudo em tempos de crise.

Considerações finais

A (re)adaptação ao ensino remoto não é um exercício fácil. Como discutimos nas seções anteriores, não tivemos tempo para um planejamento prévio. Atividades presenciais precisaram se reconfigurar para o universo *online* devido ao contexto de crise causado pela pandemia do novo coronavírus.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Sabemos também que as dificuldades e limitações do ensino remoto não estão apenas ligadas a fatores relacionados ao contexto educacional. Mais do que readaptar-se a uma situação *on-line*, 2020 trouxe medo, incertezas, frustrações e perdas. Tivemos que lidar com tudo isso enquanto desenvolvíamos nossas demandas rotineiras. Atrelado ao medo, em território nacional também enfrentamos falta de políticas públicas para o enfrentamento da crise; também enfrentamos o descrédito à ciência e sobre a eficácia de vacinas. Tudo isso enquanto os números de infectadas/os e mortas/os aumentavam drasticamente. Enquanto produzimos este texto, mais de 350 mil pessoas já perderam a vida no Brasil, e a quantidade e tipo de sequelas entre as/os sobreviventes à doença ainda é incomensurável.

Apesar de toda a crise nacional e mundial, acreditamos que desenvolver as ações do Projeto em 2020 foi imprescindível para enfrentarmos o contexto em que estávamos – e ainda estamos – vivenciando. Além do conhecimento científico adquirido e compartilhado nas duas edições do curso, as salas, embora virtuais, eram cheias de afeto, conhecimento e encorajamento.

Consideramos também que o exercício da escrita acadêmica, através dos eixos de teoria e prática, foi primordial para o desenvolvimento de habilidades que são consideradas complexas e essenciais na vida de graduandas/os e pós-graduandas/os. Como resultado geral, percebemos que as/os cursistas finalizaram as ações com uma visão ampliada acerca da escrita e leitura científica, como apontam os excertos apresentados previamente, além das discussões que ultrapassaram os limites da sala virtual.

Referências

ALVES, Maria Fátima; MOURA, Lucielma de Oliveira Batista Magalhães de. A Escrita de Artigo Acadêmico na Universidade: Autoria x Plágio. **Ilha Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 77-93, Dec. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262016000300077>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 09 de abril de 2021.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Escribo**. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira, 2020.

LIRA, E. S.; BARROS, S. A. P. Sobre escrever e catar feijão: o curso Estimulando a Escrita Acadêmica/UFPB. In: Maria da Conceição Gomes de Miranda; Pablo Honorato Nascimento; Quézia Vila Flor Furtado. (Org.). **Ciência e Experiência no Centro de Educação**: a extensão universitária em sua relação com a sociedade. 1ed. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020, v. 1, p. 353-365.

LIRA, E. S.; TAVARES, A. B. G. S.; BARROS, S. A. P. A palavra foi feita para dizer: o curso de escrita acadêmica da UFPB. In: IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens, 2019, Campina Grande. **Anais da IV Jornada Nacional de Línguas e Linguagens**. Campina Grande: Revista Letras Raras, 2019. v. 8. p. 277-286.

MARCO, V. D.; SACRINI, M. Breves Considerações sobre o Curso “Práticas de Leitura e Escrita Acadêmicas em Humanidades”. **Revista de Graduação USP**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 91-94, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/117735>. Acesso em: 11 abril de 2021.

OLIVEIRA, Katya Luciane de. Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 31, n. 4, p. 690-701, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000400003>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

PARAÍBA. Decreto Nº 40.122 de 13 de março de 2020. Declara situação de Emergência no Estado da Paraíba ante ao contexto de decretação de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional pelo Ministério da Saúde e a declaração da condição de pandemia de infecção humana. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, p. 1. João Pessoa, 14 de março de 2020.

SOUZA, E. M. DE F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, 4 out. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES DA ESCOLA DO CAMPO: reflexões que emergem da extensão em tempos de ensino remoto

MENEZES, Ana Célia Silva
Doutora em Educação; UFPB
E-mail: ana.menezes@academico.ufpb.br

LIMA, Idelsuite de Sousa
Doutora em Educação; UFPB
E-mail: idel.lima@uol.com.br
FRANCELINO, Vilma de Assis

Especialista em Educação do Campo.
Especialista em libras e
Graduanda em Pedagogia-Educação do Campo
E-mail: vilma.libras.24@hotmail.com

Notas Introdutórias

O presente texto resulta da sistematização de algumas reflexões que emergiram durante a execução do projeto de extensão com professores e gestores de escolas do Campo, desenvolvido ao longo do ano de 2020 no contexto da pandemia da Covid-19.

Numa “interação” entre a Universidade e a Educação Básica, a ação extensionista teve como objetivo orientar a elaboração ou adequação dos Projetos Político-Pedagógicos - PPPs das Escolas do Campo conforme os princípios e fundamentos teóricos e legais da Educação do Campo, com a efetiva participação de docentes e gestores/as.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Ainda que as escolas, possuíssem os respectivos projetos, a grande maioria destes documentos não atendiam às diretrizes e marcos legais da Educação do Campo, o que indicava lacunas também no processo formativo dos educadores/as no que se refere às concepções e princípios desse campo de conhecimento.

Nesse sentido o projeto agregou duas ações interligadas: 1) Formação continuada dos professores/as e gestores/as das escolas inseridas no projeto e 2) Elaboração ou adequação do PPP da escola. Logo no início do projeto a Pró-reitoria de Extensão publicou a instrução normativa nº 02/2020/PROEX/UFPB que dispôs sobre normas, procedimentos e prazos para gestão e realização da extensão durante a pandemia de corana-vírus (COVID-19).

Seguindo essas orientações a metodologia do nosso trabalho foi reconfigurada e adequada ao formato remoto, uma vez que entendemos não ser possível realizar o trabalho presencialmente sem colocar em risco de morte os/as envolvidos/as.

Surgiram, então, alguns questionamentos entre a equipe de execução: Será possível realizar esse projeto de extensão que se constitui, eminentemente como uma ação formativa, de maneira remota, totalmente on-line, com professores/as e gestores/as do Campo? Quais as condições efetivas dos professores e gestores do campo em participar? Como garantir o efetivo diálogo, a convivência e troca de experiências que são princípios metodológicos fundamentais nos processos de formação conforme a proposta da Educação do Campo? Essas indagações e outras questões delas decorrentes foram discutidas amplamente com a equipe executora e após, uma consulta aos docentes, realizada pela Secretaria Estadual de Educação, redefinimos o número de escolas envolvidas no trabalho e reconfiguramos a metodologia da ação. Iniciamos assim o trabalho com dez (10) escolas do campo, situadas nos seguintes municípios: Cruz do Espírito Santo, Guarabira, Puxinanã, Santa Rita, e Sapé.

A equipe de execução do projeto foi composta pelas professoras: Ana Célia Silva Menezes (DHP), Idelsuíte de Sousa Lima (DME), Adelaide Pereira da Silva (colaboradora externa/RESAB) e Rafaela Ribeiro Amaro (colaboradora externa/

SEE). Como discentes participaram: Uberlândia Soares de Andrade Galdino (voluntária), Taízze Nascimento Melchades. (voluntária) Givanilton de Araújo Barbosa (voluntário), Juliana França de Santana (voluntária) e Vilma de Assis Francelino (bolsista).

O que aprendemos sobre Extensão, no campo, como ação formativa no contexto remoto? Esta foi uma questão recorrente nos momentos de estudo, monitoramento e avaliação ao longo do período de execução do projeto e por isso a elegemos como o eixo articulador das reflexões aqui sistematizadas.

Configuração da Escola do Campo: referências teóricas e legais

A Educação dos povos do Campo, caracterizou-se, no Brasil, como oferta de instrução elementar, cedida como favor da classe oligárquica e fundiária, aliada de primeira hora, do Estado brasileiro. Historicamente desconsiderada no âmbito da(s) política(s) educacional(is), somente no final dos anos de 1990, mais precisamente a partir da realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo, 1998, com a articulação e mobilização de um Movimento nacional por uma Educação Básica do e no Campo, a Educação dos povos do Campo ganha espaço na agenda da política educacional brasileira.

Com a reordenação das forças políticas inaugurada pela eleição presidencial em 2003, o governo Lula, mais aproximado e articulado aos movimentos sociais populares, abre espaço institucional para o avanço do status da Educação do Campo no marco legal da política de educação no Brasil.

Assim, o direito dos povos camponeses a uma educação pública, gratuita e de qualidade, referenciada na sua realidade, respaldado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), se fortalece, legalmente, por um conjunto de leis, decretos, pareceres e resoluções que institucionalizam a especificidade da Educação do Campo no período de 2002 a 2010.

Vale destacar que o avanço no marco jurídico legal da Educação do Campo é o resultado da mobilização e articulação desse Movimento em âmbito

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

nacional, iniciado com a I Conferência Nacional e que se desdobrou na organização dos comitês e fóruns estaduais, na II conferência Nacional em 2004 e na organização do Fórum Nacional em 2013.

A Educação do Campo assenta-se legalmente como uma política de Estado com o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. A primeira questão relevante apresentada pelo decreto é a definição de quem são considerados sujeitos do campo.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL,2012, p 81)

É, pois, para tais sujeitos que a Educação do Campo se institui como possibilidade de acesso ao conhecimento escolar e de questionamento acerca das condições de existência. É indiscutível que o primeiro elemento articulador de um currículo ou Projeto Político-Pedagógico da Escola é a caracterização dos sujeitos discentes que a compõem. Com efeito, na Educação do Campo essa diversidade de sujeitos desafia a escola, sobretudo no que tange à construção de um currículo e Projeto Político-Pedagógico contextualizado à vida e à condição social desses sujeitos.

A Educação do Campo é um paradigma político-pedagógico emergente das práticas e construções teóricas dos movimentos e organizações populares do campo que têm como fundamento a luta e defesa ao direito à vida e às condições digna de trabalho das populações camponesas. Para Caldart (2008, p. 69) “o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere”.

Assim, é princípio dessa Educação a articulação orgânica do Projeto Político-Pedagógico da escola com o projeto do “bem-viver” no Campo. A garantia do direito à terra, às águas, a defesa do meio ambiente, a luta pela soberania e segurança alimentar, a igualdade de gênero e etnia, são questões

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

que vêm forjando-se como bandeiras de luta que se constituem, necessariamente, como saberes curriculares na Escola do Campo. Esta, segundo Kolling, Nery e Molina,

[...]trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 63)

A escola do campo é, ainda, um espaço de afirmação de identidade(s), de valorização das coletividades, de exercício de gestão democrática. Enfim, é um espaço de fomento de transformação social e política.

Além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo e para a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social. (RIBEIRO, 2013)

Nosso entendimento é de que a construção dessa “nova” escola (do campo), assentada nos princípios e fundamentos da educação popular, da pedagogia socialista e da educação crítica, exige um processo de formação inicial e continuada de professores (e demais profissionais da educação) comprometida e alinhada à essa abordagem.

É nesse campo epistemológico, orientado por essa perspectiva pedagógica que buscamos construir a ação extensionista aqui socializada

Ação Extensionista: da concepção à implementação.

A Educação do Campo, reconhecida como uma modalidade de ensino conforme Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010) e ancorada numa legislação educacional específica, precisa garantir um processo continuado e consistente de formação dos professores/as e

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

gestores/as que trabalham na escola do campo; a fim de que esses sujeitos dinamizem o processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico da escola, em conformidade com tais princípios.

Como mencionamos anteriormente, em decorrência da pandemia da COVID-19, todo o trabalho foi reorientado, metodologicamente, para a formato remoto, on-line, via plataforma *google meet* e *moodle classes*. Orientado pelo princípio da participação e autonomia dos sujeitos, construímos o seguinte itinerário formativo:

1. leitura prévia sobre a temática discutida no módulo de formação;
2. sistematização do estudo mediante a revisão do PPP (atividade orientada remotamente via plataformas digitais), realizada em dois momentos: um individual e outro com a colaboração dos professores e gestores de cada escola;
3. Socialização da (re) escrita, nos encontros síncronos com aprofundamento e ampliação do debate conduzido pelas professoras formadoras que assessoraram o estudo.
4. Reescrita do PPP após os estudos, debates e reflexões coletivas;

Buscamos construir um processo participativo, reflexivo, investindo no protagonismo e autonomia dos professores/as e gestores/as como princípios metodológicos da ação extensionista.

A atividade de 'formação' dentro do projeto foi organizada em quatro (4) módulos, em um total de 80 horas ao longo dos 07 meses do projeto (junho a dezembro). Os encontros mensais discutiram as seguintes temáticas:

- Concepção, Princípios e Fundamentos da Educação do Campo;
- Organização Escolar e Currículo no contexto do Campo: tempos e espaços pedagógicos
- Agroecologia e Agricultura Familiar Camponesa no currículo da escola do campo
- Planejamento e Avaliação no Contexto da Escola do Campo

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

O grupo de professores e gestores, se organizaram, conforme suas possibilidades para construir conjuntamente esta revisão: alguns na própria escola, outros em encontros on-line e/ou via grupo de watsApp.

É possível destacar que a organização da ação extensionista em momentos síncronos e assíncronos, intercalando os encontros de estudo e aprofundamento com o trabalho prático de revisão do PPP, possibilitou a integração teoria-prática dando maior consistência à formação desenvolvida. Devido às condições de acesso tecnológico duas, das dez escolas inicialmente participantes, retiraram-se do projeto. Dentre os educadores envolvidos, trinta e oito eram educadores e três eram técnicos de duas gerências de ensino.

Destacamos, a seguir, algumas sinalizações emergentes dessa ação de extensão no campo, construída como comunicação formativa, numa perspectiva popular, no contexto remoto.

Extensão, no campo, como ação formativa no contexto remoto: limites, desafios e aprendizagens

A concepção de formação constituiu-se no ponto de ancoragem do trabalho desenvolvido e se configura aqui, como referência para as tessituras e sinalizações que apresentamos sobre o percurso e impactos na formação dos educadores envolvidos. De acordo com Nóvoa (1997, p. 26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Esses espaços de trocas e reflexões coletivas exige um envolvimento em uma dimensão individual, que é fundamental, mas também uma tomada de posição institucional que implique a instituição a garantir as condições necessárias à formação desse(s) sujeito(s).

A ausência de um desses pressupostos compromete efetivamente o desenvolvimento e qualidade do processo formativo.

No projeto em discussão, apontamos esse aspecto como um dos primeiros desafios percebidos, quando reconfiguramos o trabalho para o

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

formato remoto e duas escolas anunciaram que não tinham como participar, pois os professores/as e gestores/as, inscritos, não tinham acesso à internet, com a qualidade necessária para participarem da ação, alguns não dispunham sequer de um dispositivo (celular ou computador) adequado. Ora, se num outro contexto o acesso aos meios tecnológicos constitui/se como um indicador de inclusão social, nesse contexto pandêmico a relevância desse indicador se torna preponderante.

Nem as escolas, nem a Secretaria Estadual de Educação, tampouco a Universidade, puderam garantir, a esses educadores, essa condição básica para a formação/extensão no contexto remoto.

Outro aspecto que se impôs como um desafio inicial foi garantir, nesse espaço e tempo de formação, o ambiente propício à convivência e criação de vínculos. De acordo com Gatti (2003, p. 1), “os conhecimentos são incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais”.

Disso decorre um outro desafio que é o uso de ambientes virtuais e a organização de um trabalho on-line que de fato ‘conecte’ as pessoas de forma efetiva e afetiva. Além da dificuldade de conexão tecnológica lidamos com a dispersão e distanciamento facilitado pelo ambiente virtual e encontro on-line.

Outras dificuldades apontadas pelos professores/as: conciliar o tempo entre o curso/projeto e todas as demandas e solicitações burocráticas da secretaria e da escola nesse contexto de trabalho remoto; adoecimento na família e a realização do trabalho no ambiente da casa, quando as condições estruturais são desfavoráveis; desenvolver todo o trabalho num celular e participar do encontro síncrono no horário de final do dia, depois de uma jornada de trabalho.

Um desafio constante, sobretudo para os/as formadores/as eram as câmaras desligadas e as vozes “silenciosas”. Esse fato, principalmente no início da formação, tornava-se um obstáculo em virtude da necessidade premente de efetiva participação.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Contudo, alguns depoimentos e relatos dos/as participantes durante o processo de formação e após, em encontro síncrono posterior para avaliação do projeto apontaram elementos que nos permitem pensar que foi assertiva a forma de enfrentar e superar alguns dos desafios aqui apresentados, ao tempo que podemos destacar algumas valiosas aprendizagens. Segue alguns desses depoimentos:

“Já tive formação sobre Educação do Campo, mas não como essa. Aprendi a pensar a escola do Campo” (M. Gestor). “Para mim essa formação foi oportunidade para conhecer um pouco sobre o que é o Campo” (V. professor). “Até então não sabia a diferença entre Educação do Campo e educação rural”. (K. professora). “Me ajudou a pensar o que significa está numa escola do campo” (S. gestora).

Esses depoimentos apontam para a consistência teórica e conceitual da formação. Um investimento fundamental para que os educadores(as) do campo se apropriem da especificidade dessa proposta.

Outras falas apontaram como eixo de aprendizagem, o conhecimento mesmo do documento curricular da escola, o PPP. “Para mim foi a primeira vez que participei de uma formação...e que pude ler o PPP. Não conhecia o documento, nem sabia da importância dele” (K.professora). “Nos ajudará a dar um norte diferenciado em 2021”. (S. gestora). “Estou há três anos na escola como pedagoga e é a primeira vez que tenho acesso ao PPP. Tive muitas dificuldades...mas estou aprendendo muito” (C. professora). “O PPP já existia, mas com a chegada do curso, o diferencial é a nossa apropriação maior sobre Educação do Campo. Percebemos que ainda falta muita coisa para que a escola construa sua identidade de Escola do Campo” (V. gestora).

As aprendizagens apresentadas nas falas dos professores e gestores apontam uma maior compreensão dos professores e gestores sobre a especificidade política e pedagógica da Educação do Campo e sobre a legislação específica dessa modalidade que deve orientar a construção dos Projetos Político-Pedagógicos da escola do campo.

Notas conclusivas

O processo contínuo de monitoramento e avaliação do projeto de extensão possibilitou à equipe de execução tecer algumas reflexões que seguem como notas conclusivas desse texto:

- A formação de educadores/as (professores/as e gestores/as) das escolas do Campo exige uma articulação orgânica com a proposta político-pedagógica da Educação do Campo, sob pena desta não adentrar efetivamente ao cotidiano da práxis pedagógica dessas escolas;
- Há, ainda, um significativo desconhecimento das bases teóricas e legais que devem orientar um projeto político-pedagógico da Escola do Campo;
- A articulação da ação de formação à ação de revisão/elaboração do PPP da escola do campo atendeu efetivamente a uma necessidade da Escola do Campo;
- O estudo das temáticas emergentes da Educação do Campo surgiu como uma inovação na formação dos/as professores/as e gestores/as da escola do campo, contribuindo para repensar seu local de trabalho e a função social da escola para os/as educandos/as do campo.

O processo evidencia a precariedade da educação pública no campo, evidenciando desigualdades nas condições de trabalho, sobretudo no contexto remoto e a carência de formação continuada para os/as professores/as.

Vale ressaltar que a adoção do formato remoto tornou possível a realização da ação de extensão e possibilitou a participação de outras pessoas (que não trabalham na escola do campo) mas que tinham interesse no tema. Contudo, exigiu uma ‘formação paralela’, voltada às tecnologias digitais, tanto para os/as docentes em formação, participantes do projeto, quanto para a equipe de execução.

Reafirmamos, finalmente, a importância da continuidade dessa ação enquanto formação continuada para gestores/as e professores/as da Educação do Campo.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>Acesso: 29/04/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: MEC/SECADI, 2012 RIBEIRO,

CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org). **Por uma Educação do Campo. Campo, Políticas Públicas - Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008. v. 7. p. 67-86.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003. Disponível em: http://www.Disponiscielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 fev. 2020.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, Trabalho e Educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular. 2013

SANTOS, Clarice Aparecida (Org). **Por uma Educação do Campo: Campo, Políticas Públicas, Educação**. v. 7. Brasília: INCRA/ MDA, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castanha (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Texto base da I Conferência Nacional de Educação do Campo. Brasília: UNB, 1999

Documentos

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Federal. Brasília, Senado. 2016. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_E_C91_2016.pdf

Acesso: 08/08/2021

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação. 2010. Disponível

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Acesso: 08 /08/2021

ITINERÁRIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: sinalizações de uma experiência extensionista

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima
Doutor em Educação; UFPB
E-mail: leonardosevero@ce.ufpb.br

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote
Doutora em Educação; UFPE
Docente do DHP/UFPB (2018 a 2020);
E-mail: thamymariana@yahoo.com.br

Introdução

Este texto consiste em uma sistematização de experiências que se deram no âmbito do Projeto de Extensão “Práticas Colaborativas entre Universidade e Coordenação Pedagógica na Educação Básica: possibilidades para a inovação didático-curricular”, inscrito no Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), da Universidade Federal da Paraíba, tendo sido desenvolvido nos meses de março a dezembro de 2020.

O projeto envolveu a realização de dois ciclos de oficinas formativas destinados a turmas de coordenadores(as) pedagógicos(as), estudantes da graduação em Pedagogia e representantes gestores(as) da Secretaria Estadual de Educação do estado da Paraíba (SEE). Esse coletivo se organizou em duas

turmas que somaram quase cem participantes. A condução dos ciclos deu-se por professores(as) e estudantes vinculados(as) ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES).

Educação Integral no Brasil e na Paraíba: marco referencial da ação

De forma recorrente, porém descontínua, o debate sobre Educação Integral, consubstanciado ao da escola de tempo integral, circula no contexto brasileiro desde a década de 1930, com o movimento dos Pioneiros da Educação, importante marco histórico na trajetória de construção de um ideário de sistema público de educação para o país. A partir dos anos 2000, muitas iniciativas destinadas à melhoria de indicadores de desempenho escolar, à gestão intersetorial de políticas públicas para territórios comunitários, à implementação de currículos culturais na escola, entre outras finalidades, têm dado origem a arranjos variados que são acolhidos na noção de Educação Integral (PARENTE, 2018).

Do ponto de vista da ação do Estado, a Educação Integral é uma noção que frequenta as políticas públicas, mais propriamente a partir do Plano Nacional de Educação para os anos 2001-2010, com a meta 6, sendo assumida em dispositivos governamentais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e como o Programa Mais Educação, de 2007 (substituído pelo Programa Novo Mais Educação em 2016). Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 2013, a Educação Integral se converte em princípio definidor de políticas curriculares, levando o Plano Nacional de Educação 2014-2024 a lançar a meta ousada de oferta de escola em tempo integral a, pelo menos 25% dos(as) estudantes da Educação Básica, meta que, dada a inoperância técnica e ausência de investimentos substanciais do Ministério de Educação, desde a ruptura democrática em 2016⁴², está distante de se concretizar.

42 A pauta reacionária de setores sociais e políticos se impôs ao poder legislativo que, assumindo interesses anti-democráticos, destituiu a presidenta Dilma Rousseff do cargo, dando início a uma escalada das políticas ultraliberais no Brasil, com fortes impactos na esfera educacional.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) situa a Educação Integral como um princípio pedagógico, ao lado do ensino por competências. Ainda que não seja o propósito deste texto, é fundamental assinalar a necessidade de ancoragem crítica da reflexão acerca dos impactos de uma política curricular como a BNCC na configuração do trabalho pedagógico nas escolas.

Em um movimento de apropriação, ressignificação e tradução crítica da BNCC em contextos locais de gestão curricular, é importante que as escolas se debrucem sobre os significados da Educação Integral na configuração dos seus projetos político-pedagógicos e, de modo mais específico, na organização de situações de aprendizagem que mobilizem a capacidade dos(as) estudantes se desenvolverem nas dimensões que os(as) constituem como sujeitos de relações com saberes, valores e práticas sociais (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020; ZUCCHETTI; SEVERO, 2020).

Com a Lei Nº 11.100 de 2018, o Estado da Paraíba regulamenta o Programa de Educação Integral e, com a Lei Nº 11.314 de 2019, estabelece Diretrizes Operacionais para o funcionamento e a organização das Escolas Cidadãs Integrais (ECI), das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), além de instituir o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI). Atendendo a parâmetros gerais de desenvolvimento curricular, cada modelo de Escola Cidadã se diferencia por atender a propósitos específicos, tendo em vista o perfil dos(as) estudantes aos/às quais se destina. As ECIs atendem jovens que cursam o Ensino Médio regular, as ECITs oferecem o Ensino Médio integrado à formação profissionalizante em nível técnico e as ECISs se situam em unidades de cumprimento de medidas socioeducativas para jovens em privação de liberdade. Em 2020, o Estado contava com 227 Escolas Cidadãs em toda a sua extensão territorial. O modelo de Educação Integral no Estado da Paraíba se propõe a ampliar o tempo escolar e a formação do(a) estudante, “[...] buscando contemplar os aspectos cognitivos e socioemocionais a partir da observância aos seguintes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (PARAÍBA, 2018, p. 103).

A construção cotidiana da escola em tempo integral, na perspectiva da Educação Integral, exige múltiplas mediações que, em grande medida, se organizam no nível da gestão dos processos didático-curriculares e na reflexão sobre a função social da escola como parte integrante de um território constituído por elementos sociais, históricos e culturais específicos. À coordenação pedagógica cabe mobilizar diferentes estratégias e instrumentos que favoreçam, aos sujeitos escolares, a compreensão dessa perspectiva como elemento norteador do modo pelo qual a escola se organiza como comunidade de aprendizagem, deflagrando experiências integradoras, integralizantes e com qualidade pedagógica e social.

Percursos da experiência extensionista

No projeto de extensão desenvolvido, assumimos como modelo metodológico uma prática colaborativa entre a Universidade e os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)/equipe técnico-pedagógica das Escolas Cidadãs Integrais, buscando um processo de ação que se fundamenta na sistematização coletiva do conhecimento em que se considera a prática como expressão da teoria, e que esta deve orientar a prática pedagógica como uma atividade crítico-reflexiva.

Assim, foi desenvolvido, no âmbito da ação extensionista, um modelo de formação continuada sistematizado em dois ciclos, vivenciados nos dois semestres de 2020, cada um com 45 horas.

Cada ciclo contou com 8 encontros semanais, que aconteceram através da Plataforma Virtual *Google Meet*, devido às exigências impostas pelo cenário mundial da pandemia de COVID-19, que demandou o isolamento social e a suspensão de atividades presenciais em diversos setores, sobretudo o educacional.

Os ciclos tiveram como eixos organizadores da discussão: a Escola em Tempo Integral, a Educação Integral, a Coordenação Pedagógica e as Inovações didático-curriculares na Educação Básica.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Os encontros tiveram como temas: 1. A coordenação pedagógica na Escolas Cidadãs Integrais e o desafio do ensino remoto; 2. Educação Integral e desenvolvimento curricular; 3. Protagonismo, diversidade, juventudes e relação com comunidades e territórios de aprendizagem na escola em tempo integral; 4. Planejamento didático e práticas de ensino integradoras; 5. Avaliação institucional e da aprendizagem na perspectiva da Educação Integral; 6. Liderança e gestão de pessoas e de conflitos; 7. O Novo Ensino Médio; 8. Práticas colaborativas de formação continuada docente na escola em tempo integral.

O primeiro ciclo, que aconteceu durante os meses de junho e julho de 2020, contou com 54 participantes, entre coordenadores(as) pedagógicos(as) das ECIs da Paraíba, estudantes de Pedagogia da UFPB e de outras instituições de Ensino Superior, e equipe técnico-pedagógica da SEE/PB. No segundo ciclo, ofertado de outubro a novembro do mesmo ano, participaram 43 cursistas, com o perfil semelhante ao primeiro, acrescido de coordenadores(as) pedagógicos(as) de outras instituições de ensino espalhadas por diferentes estados do Brasil, uma vez que as vagas foram ampliadas para o público externo.

Sinalizações da experiência

As ações, ordenadas com base no princípio da colaboratividade como elemento estruturante da formação continuada de profissionais da Educação (IMBERNÓN, 2009), proporcionaram aos(às) envolvidos(as) a interação dialógica, a construção coletiva do saber, experiência que, na avaliação dos(as) participantes, serviu-lhes de guia para repensar e dinamizar sua práxis. Nesse sentido, observamos a busca pela transformação do pensar e do agir profissional mediante um processo que buscou articular o saber acadêmico formalizado e o saber experiencial daqueles(as) que atuam nas escolas.

Durante a realização dos dois ciclos formativos, foi possível identificar as pautas didático-curriculares mais emergentes na implementação de modelos de escola em tempo integral, especialmente o adotado como política educacional no estado da Paraíba, destacando-se as metodologias ativas, abordagens

contemporâneas sobre juventudes e o desenvolvimento curricular por meio do ensino remoto, dado o contexto das medidas de isolamento e distanciamento social ocorridas durante o ano.

Na lógica colaborativa, o enfoque dado às temáticas implicou-se em diálogo com as experiências dos(as) participantes que reconhece a prática como espaço de produção de saberes e a necessidade de agendas entre universidade e escolas que promovam o intercâmbio entre esses saberes e aqueles que derivam dos processos formais de pesquisa acadêmica (DAMIANI, 2008). Nesse sentido, as ações buscaram situar e reforçar a compreensão dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) como intelectuais práticos(as) envolvidos(as) na produção de referências pedagógicas sobre as diferentes esferas de mediação que demandam a sua atuação para a concretização do projeto político-pedagógico da escola.

A equipe do projeto esforçou-se em problematizar a concepção de que a inovação didático-curricular ocorre mediante a replicação de modelos metodológicos descontextualizados, destacando que, ao contrário, é na construção da escola como uma comunidade de práticas que as possibilidades de inovação podem decorrer de um movimento colaborativo e contínuo de experimentações e sistematização reflexiva de iniciativas que carreguem potenciais de mudança educativa. Não há metodologia ativa que carregue, em si mesma, a promessa assegurada de transformação da escola. Foi importante investir nessa compreensão para provocar o senso comum expresso na demanda dos coordenadores(as) por apreenderem modelos que pudessem ser aplicados, posteriormente, nas escolas. Com efeito, as boas práticas derivadas da aplicação dessas metodologias podem e devem ser referenciadas nas decisões que os(as) educadores fazem acerca de como introduzir mudanças em suas formas de trabalho. No entanto, esse processo requer um engendramento pedagógico no real vivido, de tal modo que a imaginação inovativa não retroaja em face do primeiro movimento de resistência à mudança ocorrida no contexto escolar, dadas as circunstâncias materiais, metodológicas, formativas, administrativas ou culturais.

Consideramos que seja de fundamental importância o debate sobre a convergência entre as metodologias ativas e a Educação Integral, de modo que a expressão não disfarce, de um lado, práticas usuais que os(as) professores(as) sentem-se constrangidos(as) a assumir que implementam, funcionando como mera “maquiagem” didática, e, de outro, não se resume a um vocabulário genérico acionado quando se quer justificar uma determinada tendência inovadora.

De qualquer forma, a escola em tempo integral, na perspectiva da Educação Integral, pode e deve ser um espaço de experimentações inovadoras que concorram às finalidades do seu projeto político-pedagógico e a tornem uma presença diferenciada na vida dos territórios em que se insere (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020, p. 21).

Os docentes apontaram, ainda, como pontos positivos a metodologia utilizada nos encontros síncronos⁴³, que proporcionavam o diálogo e a articulação dos aspectos teóricos com as realidades vivenciadas em suas práticas; a possibilidade de interação com outros coordenadores(as) e outras experiências práticas; o formato da formação (*on-line*), a organização do ambiente virtual de aprendizagem e a qualidade da bibliografia utilizada, bem como das atividades desenvolvidas.

A proposta de convidar docentes de outras instituições para discutir algumas temáticas abordadas foi bem avaliada pelos cursistas, uma vez que proporcionou um intercâmbio de saberes e experiências. Por fim, destacamos a assiduidade e a não desistência dos cursistas como pontos positivos que possibilitam a inferência de que os ciclos representaram um espaço-tempo significativo de apropriação de referências úteis para a reflexão sobre os caminhos da coordenação pedagógica nas escolas em tempo integral.

Considerações finais

43 Consistem em atividades que contam com interação entre docentes e discentes em tempo real.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

A experiência extensionista discutida neste texto carrega elementos potenciais que criam um campo de debate sobre os itinerários da Coordenação Pedagógica nas Escolas Cidadãs no que tange às mediações que concorrem à ampliação dos tempos e espaços educativos, redimensionamento do currículo escolar e estímulo ao engajamento e protagonismo discente e docente.

Em um movimento de síntese coletiva, os(as) participantes demonstraram compreender a necessidade de construir uma escola em tempo integral, na perspectiva da Educação Integral, o que demanda mediações didático-curriculares inovadoras capazes de romper com um *ethos* educativo que distancia a escola dos contextos nos quais se insere, da vida e da ação criadora dos sujeitos que a constroem e de um projeto de sociedade inclusiva e democrática. Logo, essa escola deverá ser concebida como um lugar de integração de dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento humano, de saberes, de sujeitos, de contextos e de experiências civilizatórias; deverá ser uma escola de encontros, de práticas autorais, de implicação comunitária e de criação pedagógica, levada a cabo pelos diversos segmentos de público. Disso decorre a necessidade de um engajamento ativo do(a) coordenador(a) no complexo e dinâmico processo de construção de uma atmosfera pedagógica que se nutre do desejo de mudança e avança na direção de consolidar a escola como lócus de formação para o exercício da cidadania em tempos de transformações desafiadoras, mas que demonstram, cada vez mais, a sua importância histórica.

Referências

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.**

Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 2 de dezembro de 2017.** BNCC/2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?>

[option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

[pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acessado em: 24 de maio de 2021.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

DAMIANI, Magda Franciani. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf> Acessado em: 24 de maio de 2021.

IMBERNÓN, J. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba**. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa - PB, 09 de fevereiro de 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200415&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acessado em: 24 de maio de 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia integradora: sinalizações didático-curriculares para a Educação Integral. **Interfaces Científicas - Educação**, 9(3), 9-26. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7856> Acessado em: 24 de maio de 2021.

ZUCCHETTI, Dinora; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações didático-curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 560-577, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12467> Acessado em: 24 de maio de 2021.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Alice Oliveira Lopes - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Bolsista do PROBEX/UFPB: Educação para não violência e para os direitos. E-mail: liceelopes@hotmail.com

Ana Célia Silva Menezes - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (1997), especialista em Educação Sexual pela Universidade de Santo André e em Docência do Ensino Superior no Contexto do Semiárido, pela Universidade Estadual da Bahia (2006). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012) e Doutora em Educação pela mesma universidade (2017). É professora adjunta da UFPB/Centro de Educação, onde leciona as disciplinas da Currículo e Política Educacional. Integra os seguintes grupos de estudo e pesquisa: Observatório da Educação Popular; Grupo de pesquisa em currículo, formação de professores/as e pesquisa (auto)biográfica. É membro do grupo de formadores/as da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e do Conselho Editorial do caderno Multidisciplinar: Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro. Trabalha com as seguintes temáticas: Formação de professores/as; Currículo e Projeto Político-Pedagógico da Escola; Educação do Campo e Educação para Convivência como Semiárido Brasileiro. E-mail: ana.menezes@academico.ufpb.br

Ana Luisa Nogueira de Amorim - Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Associada do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da UFPB. Coordenou o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – UFPB/SEB/MEC (2014-2016). Foi coordenadora do curso de Pedagogia - modalidade a distância (UFPB) e do curso de Pedagogia presencial (UFPB). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UFPB) com interesse nas temáticas de Educação Infantil, currículo, trabalho pedagógico (com foco na faixa etária de 0 a 3 anos) e formação de professores(as). É professora dos cursos de Pedagogia e do curso de Especialização em Educação Infantil (2021). É membro do Fórum do Agreste Paraibano de Educação Infantil – FAPEI, vinculado ao MIEIB. E-mail: analuisamorim@hotmail.com

Ana Paula Romão de Souza Ferreira - Licenciada em História, Mestra e Doutora em Educação. Professora Associada I, lotada no Departamento de Habilitações Pedagógicas/CE/UFPB, desde 2008. Pesquisa/orienta: História e Memória Camponesa; Política Educacional para a Educação do/no Campo; Educação das Relações Étnico-raciais; Educação Escolar Quilombola. Vice-líder do Grupo de Pesquisa (CNPq), “Práticas Educativas Griô: cultura, gênero e Etnias” - GrupPEG. E-mail: ana.romao@academico.ufpb.br

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Áurea Augusta Rodrigues da Mata - Licenciada em Educação Física. Licenciada em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Docente do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP/CE/UFPB). Atuou na Educação Básica de 2004 a 2019. Membro do Observatório de Política e Gestão da Educação (OBSERVA). Membro do Núcleo Interdisciplinas de Pesquisa e Ação sobre Mulheres e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM/CE/UFPB). Coordena o Projeto de Extensão – Educação para não violência e para os direitos. Pesquisa sobre Políticas Educacionais, Formação de Professoras/es, Educação Física Escolar, Gênero, Sexualidade e Políticas Educacionais da Educação Básica. E-mail: aurea.augusta@academico.ufpb.br

Cícera Natália Ladislau dos Santos - Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, desde 2018. Membro do NIPAM (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero), e Grupo de Estudo: GESSEX. Tem interesse nas seguintes áreas: Currículo, Avaliação da aprendizagem, Inovação Pedagógica e Formação docente. E-mail: natalialadislau25@gmail.com

Edmilson Gomes da Silva Junior - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFPB). Graduado em Ciências Sociais (UFPB). Diretor e roteirista do curta-metragem "Praça de Guerra" (2015). Participante do Grupo de Pesquisa em Educação e Cinema - PEDCINE (UFPB). Voluntário do Projeto Cinestésico e do Projeto Cinema e Educação (PROLICEN-UFPB/2021). Seus interesses discentes atuais têm se voltado para o cinema paraibano contemporâneo. E-mail: junior-cello@hotmail.com

Edvaldo Santos de Lira - Professor de Inglês na Rede Estadual na Paraíba. Graduado em Letras - Inglês e, atualmente, mestrando em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Atuou como residente no Programa de Residência Pedagógica (2018-2020). Participa do Projeto de Extensão Estimulando a escrita acadêmica desde 2018, inicialmente como bolsista, voluntário e, agora, colaborador externo. E-mail: edvaldolira17@hotmail.com

Heber Macel Tenório Vasconcelos - Doutorando em Arquitetura e Urbanismo (UFMG), Mestre em Arquitetura e Urbanismo (UFSC), Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa "Ensaio - vida, pensamento e escrita em educação/UFPB/CNPq". E-mail: bv_vasconcelos@hotmail.com

Ídelsuite de Sousa Lima - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora associada do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e líder do Grupo de pesquisa em Currículo, formação de professores e Pesquisa (Auto)biográfica. É coordenadora do subprojeto de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica, Núcleo I/ UFPB. Suas pesquisas são relacionadas com Currículo, Avaliação da Aprendizagem e Pesquisa (Auto)biográfica. E-mail: idel.lima@uol.com.br

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

Jeane Félix da Silva - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2005), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013-2015). Atualmente é professora vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL) e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB). E-mail: jeanefelix@gmail.com

Jéssyka dos Santos Lima - Graduanda em Pedagogia na UFPB. Pesquisadora PROLICEN 2021 no projeto intitulado A licenciatura no ensino superior: refletindo sobre a relação teoria e prática nas disciplinas pedagógicas. E-mail: jessykalima1905@gmail.com

José Leonardo Rolim de Lima Severo - Pedagogo. Doutor e mestre em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES). É associado da ANPED, participando do GT 4 –Didática. É associado da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE). Integra a Rede Nacional de Pesquisadoras/es em Pedagogia (RePPed). E-mail: jose.leonardo@academico.ufpb.br

Kléber Neves Marques Júnior - Mestrando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE-UFPB) na linha de Estudos Culturais da Educação; graduado em Serviço Social pela Faculdade Internacional da Paraíba (FPB) e; graduando em Pedagogia (CE-UFPB). Tem como seus principais objetos de estudo temas relacionados a gêneros, sexualidades e educação. E-mail: klebermarques@outlook.com.br

Krislânia Damascena Rodrigues - Graduanda em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Integrou a equipe pedagógica do Curso de Extensão “Formação de Gestores em Educação Popular – FOGEP” (2019-2020). Bolsista do Projeto PIVIC/UFPB “O enunciado da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico” (2020-2021). Tem interesse nas seguintes áreas: Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional. E-mail: krislaniadamascena@gmail.com

Lidiane da Silva - Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, cursando o 4º período. Integrante do Projeto: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: análise das produções dissertativas no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB (2009-2019) e desenvolvimento de estratégias e materiais afro-pedagógicos, vinculado ao Programa de Iniciação Científica PIBIC/PIVIC. Bolsista PROBEX no Projeto NÚCLEO DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS: fortalecendo a visibilidade das ações sócio-pedagógicas

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UEPB

em Direitos Humanos no contexto das mídias sociais digitais. E-mail: lidianelidi4282@gmail.com

Maíra Lewtchuk Espindola - Pedagoga, mestre e doutora em educação. Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UEPB) da área de Educação Infantil. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil/CE/UEPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas. "História, Sociedade e Educação no Brasil" GT Paraíba (HISTEDBR/PB). E-mail: mairalewtchuk@hotmail.com

Marcos Angelus Miranda de Alcantara - Doutor em Educação (UEPB-2017), Mestre em Educação (UEPB-2013) e Pedagogo (UEPB-2011). Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas, vinculado à área de Gestão Educacional, do Centro de Educação, na Universidade Federal da Paraíba, desde 2018. Tem experiência na área de alfabetização de jovens e adultos e assessoria pedagógica no ensino superior. Integrante do "Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE" com pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos e Gestão Educacional em uma perspectiva da Análise Arqueológica do Discurso. É coordenador do projeto PIVIC/CNPq/UEPB "O enunciado da gestão educacional na ordem do discurso político-pedagógico" (2020-2021). Vice-Coordenador do Curso de Pedagogia do Centro de Educação – UEPB (2021-2023). E-mail: marcos84angelus@gmail.com

Marlécio Maknamara - Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisador Produtividade em Pesquisa da UEPB 2021-2022 (Chamada Interna PROPESQ/PRPG/UEPB 03/2020). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Educação pela UFMG (2011), Mestre em Educação pela UEPB (2005). Líder do Grupo de Pesquisa "Ensaio - vida, pensamento e escrita em educação/UEPB/CNPq". E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

Maria da Luz Olegário - Doutora em Educação, mestre em Língua Portuguesa, especialista em leitura e produção de textos e graduada em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é docente do Curso de Pedagogia e vinculada ao Departamento de Habilitações Pedagógicas, do Centro de Educação-UEPB. Também é docente do Curso de Letras-Libras, modalidade a distância-UEPB. Orienta temas relacionados a gênero, sexualidades, discurso, violência e ensino. E-mail: daluzprof@gmail.com

Maria Eulina Pessoa de Carvalho - Graduada em Pedagogia (UEPB), mestra em Psicologia Educacional (UNICAMP), PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional (MSU/USA) e fez estudos de pós-doutorado na Universidade de Valencia, Espanha. É Professora Titular do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, onde

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

leciona no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do grupo de pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão e bolsista de produtividade do CNPq. E-mail: maria.eulina@academico.ufpb.br

Maria Maysa Romão Bezerra - Graduação em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas na UFPB. Graduanda do curso de Pedagogia na UFPB. Atualmente bolsista do projeto de pesquisa do PROLICEN “Apoio Pedagógico em Educação Emocional aos profissionais da Educação Especial em tempos de pandemia”. E-mail: mmaysarb@gmail.com

Marinilson Barbosa da Silva - Doutor em Educação pela UFRGS, Pós-Doutor em Teologia Prática pela Faculdades EST/RS. Docente do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR/UFPB), Centro de Educação (CE). É também coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa FIDELID/CNPq e membro do Conselho Científico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (ANPTECRE). E-mail: professor.marinilson@gmail.com

Mauricéia Ananias - Professora Associada da disciplina de Política e Gestão da Educação no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Possui mestrado e doutorado em história da educação pela Universidade Estadual de Campinas- Unicamp. Pesquisa sobre a história da escola pública na Paraíba e no Brasil. Tem orientações, artigos e livro publicados sobre o tema. E-mail: mauriceia.ananias@gmail.com

Nádia Jane de Sousa - Pedagoga, doutora em educação, professora associada do curso de Pedagogia da UFPB, lotada no Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) do Centro de Educação, campus I da UFPB, na área de educação infantil. Atualmente (gestão 2021-2023) assume a chefia departamental do DHP, é líder do grupo de estudos e pesquisa Educação, Cultura e Mídias (EDUCMI). Tem interesse por estudos e pesquisas acerca das práticas culturais infantis e juvenis, bem como sobre práticas Pedagógicas na Educação infantil. E-mail: janenadia@gmail.com

Raisa Albuquerque Andrade - Pedagoga, possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Integra o Grupo de Pesquisas e Estudos da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB). Atua como Professora da Educação Básica I, na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, Multiculturalismo Crítico, Resistência Multicultural, Formação de Professores/as e Pedagogia Paulo Freire. E-mail: raisaalbuquerque@hotmail.com

Surya Aaronovich Pombo de Barros - Historiadora. Doutora em Educação. Professora adjunta no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisadora de História da Educação e Relações Raciais. Coordenadora do GHENO - Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: INTERVIVÊNCIAS DO DHP/CE/UFPB

(UFPB). Coordenadora do Projeto de Extensão Estimulando a escrita acadêmica para a área de humanas desde 2018. E-mail: surya.pombo@academico.ufpb.br

Taísa Caldas Dantas - Doutora em Educação, Mestre em Educação, graduada em Direito e em Pedagogia. Trabalha como Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba, onde leciona na área de conhecimento da Educação Especial. Atualmente é vice-coordenadora do Núcleo de Educação Emocional da UFPB e desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Educação Especial, Inclusão, Empoderamento e Educação Emocional. E-mail: taisa.cd@gmail.com

Thamyris Mariana Camarote Mandú - Professora Adjunto A da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional do Centro de Educação. Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (2017). Possui mestrado em Educação pela UFPE (2013) e graduação em Pedagogia, também pela UFPE (2010). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES) da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência de ensino na área de Gestão Educacional e Políticas Educacionais. Possui experiência de pesquisa na área de Formação de Professores, principalmente nos seguintes temas: curso de pedagogia, representações sociais, identidade, currículo e prática pedagógica. E-mail: thamymariana@yahoo.com.br

Vilma de Assis Francelino - Formação inicial em Letras - Língua Portuguesa e LIBRAS, sendo pedagoga, em formação, com área de aprofundamento na Educação do Campo, e especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em LIBRAS pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). É docente e tradutora intérprete de LIBRAS. É professora efetiva da Prefeitura Municipal de João Pessoa, atuando como professora de LIBRAS na Escola Municipal Frei Albino. Possui experiência na área de Educação, desenvolvendo estudos na temática Educação de Surd@s e Educação do Campo, pobreza e desigualdades sociais, Currículo e Políticas Públicas na Educação do Campo. E-mail: vilma.libras.24@hotmail.com

Virgínia de Oliveira Silva - PhD em Educação (ProPEd-UERJ); Doutora em Educação (Uff) e Mestre em Educação (UFRJ); Especialista em Teoria Literária (UFRJ); Licenciada em Letras (UFRJ); Graduada em Comunicação (UFPB); Licenciada em Cinema e Audiovisual (Uff); e Graduanda em Design Gráfico (IFPB - Cabedelo). Prof.^a Associada IV do CE/UFPB. Coordenadora dos Projetos Cinestésico, Cinema e Educação (PROLICEN-UFPB/2021) e Narrativas Fílmicas Educacionais (PROBEX-UFPB/2021). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cinema - PEDCINE (CE/UFPB). Participante dos GPs "Economia Política do Audiovisual" (EPA/UFRN); "Currículos, Redes Educativas e Imagens"; e "Culturas e Identidades no Cotidiano" (UERJ). Poetisa, Diretora e Roteirista. E-mail: cinestesico@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

