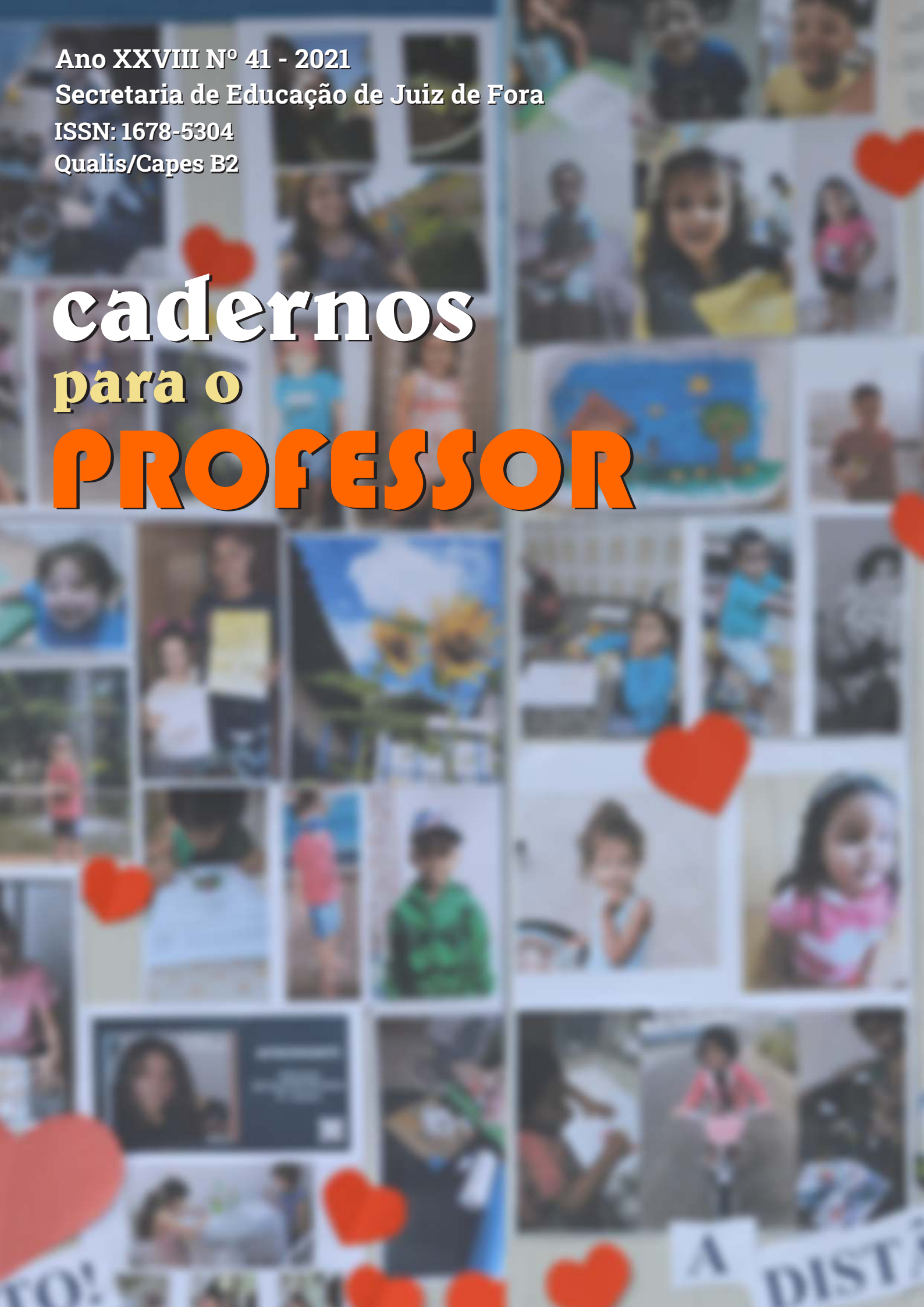
Ano XXVIII Nº 41 - 2021
Secretaria de Educação de Juiz de Fora
ISSN: 1678-5304
Qualis/Capes B2

cadernos para o PROFESSOR



cadernos para o PROFESSOR

Ano XXVIII Nº 41 - 2021
Secretaria de Educação de Juiz de Fora

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXVIII - nº 41 (Jan/Jul 2021). Juiz de Fora. Secretaria de Educação / PJF - 2021
ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 1. Educação - Ensino - Pesquisa

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar

EXPEDIENTE

Prefeita de Juiz de Fora
Maria Margarida Martins Salomão

Secretária de Educação
Nádia de Oliveira Ribas

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Graciele Fernandes Ferreira Mattos

Gerente do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Luciana Castro Oliveira Machado

Gerente do Departamento de Educação Infantil
Víviam Carvalho de Araújo

Gerente do Departamento de Ensino Fundamental
Marisa de Freitas

Gerente do Departamento de Execução Instrumental
Ana Cecília D' Almeida Francisquini

Gerente do Departamento de Planejamento, Pessoas e Informações
Fábia Condé Della Garza

Gerente do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
Ana Paula Xavier

CONSELHO EDITORIAL
Terezinha Toledo Melquiades de Melo - Secretaria de Educação de Juiz de Fora
Silvia Regina Benigno Silveira - Faculdade Metodista Granbery
Francisca Cristina de Oliveira Pires - Universidade Estácio de Sá
Rafael Marques Gonçalves - Universidade Federal do Acre (UFAC)
Andréia Alvim Bellotti Feital - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
Rita Barros de Freitas Araújo - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF
Tânia Guedes Magalhães - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Wagner Silveira Rezende - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

REVISÃO
Maria Olinda Venâncio
Queila Adriana de Alcântara

DESIGN GRÁFICO
Carlos Vinicius Oliveira de Moraes
Luiz Roberto do Nascimento
Sebastião Gomes de Almeida Júnior (Tito Junior)

EDITORAÇÃO GRÁFICA
Luiz Roberto do Nascimento

CAPA
Foto a partir do painel da Escola Municipal Engenheiro André Rebouças

Carta ao Leitor

É com imensa alegria que a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), por meio da Subsecretaria de Articulação das Políticas Educacionais (SSAPE) e do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), apresenta a publicação da Revista Cadernos para o Professor, com a edição especial intitulada “Educação em tempos de pandemia: práticas pedagógicas”.

No ano em que a SE assumiu o compromisso com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes das escolas municipais, Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) e creches parceiras, por meio da Política Pública Educacional, "Anunciar: tempo de cuidar, aprender e transformar", a publicação desta edição é uma forma de saudar o empenho incansável do magistério com a realização desse ideário.

O contexto desafiador imposto pela pandemia da COVID-19, para além do medo e da insegurança, gerou a necessidade dos profissionais da educação realizarem o ensino remoto e em ambientes virtuais. Nessa realidade, a fragilidade vivida, frente à excessiva exposição e à experiência inédita, revelou a potência da docência.

Por meio do trabalho coletivo pautado na reflexão e questionamentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, até então cristalizados, e, em especial, por meio da incorporação do uso dos recursos tecnológicos às ações pedagógicas, novas possibilidades do fazer docente foram construídas, possibilitando minimizar os impactos da pandemia no contexto escolar.

Essa edição da Revista Cadernos para o Professor apresenta-se como forma de materializar a busca do magistério pela superação da realidade imposta. Busca, ainda, deixar registrado a reinvenção do fazer docente diante da inédita experiência vivida.

Para tanto, foi organizada em duas partes.

Na primeira, apresenta relatos de experiências do trabalho realizado na pandemia. Na segunda parte, traz artigos que abordam reflexões sobre o ressignificado da práxis no atual cenário educacional. Em comum, evidenciam o compromisso ético do magistério com a educação transformadora, a qual exige constantes ressignificações pedagógicas, aspecto que a SE buscou subsidiar no ano de 2021, por meio da formação continuada desenvolvida pelos Diálogos Formativos: “Diálogos Inclusivos”, “Diálogos Afetivos”, “Diálogos das Infâncias”, “Diálogos Tecnológicos e Metodológicos”, “Diálogos Estéticos".

Por fim, espera-se que esta edição represente mais uma forma da SE estruturar proposições para fortalecer práticas potentes frente ao compromisso com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Com afeto,

Secretaria de Educação de Juiz de Fora

Dezembro de 2021

SUMÁRIO

RELATOS

07 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS DE ATIVIDADES NO ENSINO REMOTO
Marta Elaine de Oliveira / Mayra Barros Pinto

14 GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS: ENTRELAÇANDO LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA
Caroline Souza Ferreira / Ana Lúcia Fiorot de Souza

23 A PRÁTICA DA INCLUSÃO ATRAVÉS DA AUDIODESCRIÇÃO
Fludualdo Talis de Paula / Maraiza Marja Gomes da Costa/ Rita de Cássia Matheus Carvalho

30 EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: RESSIGNIFICANDO OS ESPAÇOS DA CRECHE
Silvana Spatin

37 GINCANA VIRTUAL: DESAFIO EMAFS
Jésus Luiz de Andrade / Joubert Leonardo Gomes / Olinda Fontoura da Silva

45 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MOLA PROPULSORA NO FAZER PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL IPIRANGA
Rosileia Albuquerque Lage

52 DIÁLOGOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA NA ESCOLA MUNICIPAL CECÍLIA MEIRELES
Christiane Mury Gomes / Fábio Beraldo Siano / Gerson Sousa de Oliveira / Jaqueline Lupi Seabra da Silva / Monica Cruz Vieira Mendonça

60 LEITURAS EM TEMPO DE PANDEMIA POR MEIO DE LIVROS DIGITAIS NAS MÍDIAS SOCIAIS
Viviane de Sousa Rocha

67 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NA BAHIA
Maria Cristina Nunes Cabral Teixeira

74 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A GINÁSTICA PARA TODOS
Juliana Nogueira Pontes Nobre / Priscila Lopes / Claudia Mara Niquini

82 RODA DE LEITURA: QUEM CONTA UM CONTO... SUPERA DESAFIOS!
Monica Cruz Vieira Mendonça

ARTIGOS

89 O LAÇO EDUCATIVO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: COMO SE SUSTENTA ESSA LIGAÇÃO?
Nathália Meneghine dos Santos Rodrigues

97 A GINÁSTICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDOS TUTORADOS DE MINAS GERAIS
Bárbara Eloiza Canuto / Marcidelane Lopes / Cláudia Mara Niquini / Priscila Lopes

111 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO
Karla Mendonça Menezes / Vanessa Candito / Carolina Braz Carlan Rodrigues / Félix Alexandre Antunes Soares

127 EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL EM UM CENÁRIO PANDÊMICO: A REALIDADE BRASILEIRA EM FOCO
Anderson José de Oliveira / Júlia Maria Ferreira Leite / Lívia Fabiana Saço / Sabrina Munck do Nascimento / Sara Rodrigues Vieira de Paula

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS DE ATIVIDADES NO ENSINO REMOTO

Marta Elaine de Oliveira[1]
Mayra Barros Pinto[2]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um ensaio de escrita a partir das experiências de formação de professores em serviço, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)[3], no município de Juiz de Fora – MG, durante o período de produção de atividades remotas, em um contexto de pandemia. Essas experiências de formação se constituíram diante da necessidade e dos desafios de utilização de recursos com tecnologias computacionais frente ao ensino remoto.

Em meio a uma sociedade em uma situação pandêmica, frente às dificuldades de uso de recursos com tecnologias computacionais e mediante exigências de produção de atividades remotas para os alunos, professores do CAEE se organizaram para um momento de formação docente intitulado de "Troca de experiência: uso de ferramentas educacionais para produção de atividades remotas."

A troca de experiência veio como resposta a uma problemática pertinente às práticas do CAEE: como adequar atividades aos alunos com deficiência que possam proporcionar contextos de aprendizagens?

Inicialmente, os momentos de trocas de experiências tinham o objetivo de compartilhar ideias e usos de ferramentas que permitissem a produção de atividades acessíveis aos alunos atendidos no centro. Depois, objetivou-se chegar à produção de atividades personalizadas que atendessem à demanda específica, como por exemplo, aluno com dificuldade de fala ou motora ou visual ou auditiva, entre outras.

Nesses encontros, em uma formação de professores, presenciou-se (virtualmente), além das práticas que serão apresentadas mais adiante, uma educação remota acelerada, onde tudo parecia estar rápido demais. Diante disso, outras questões se fizeram, questões sem respostas, mas que deram corpo às sensações de como estávamos vivendo a formação de professores e a educação escolar contemporaneamente. Algumas dessas questões

1 Doutora em Educação. Professora no CAEE - Oeste/Sudeste de Juiz de Fora.
2 Especialista em História do Brasil. Professora no CAEE - Oeste/Sudeste de Juiz de Fora.
3 O CAEE atende, em 2021, no extraturno, 99 alunos com deficiências da rede pública de Juiz de Fora.

podem ser descritas em: como dar conta desse mundo que vai atropelando e é atropelado, sem cair na tentação de oferecer um outro mundo, pronto e dado? Como produzir um habitar em um mundo no qual seja possível tornar-se sensível neste que se faz junto ao habitar à educação em tempos de pandemia? Nesse mundo acelerado, nesta educação em velocidades digitais: como partilhar um olhar sensível aos processos de inclusão escolar e digital?

Sendo assim, uma formação docente em serviço se constitui em um caminhar em relação à pesquisa com as inseguranças de um ensino remoto, com recursos limitados, em busca de pensar ações que minimizassem as barreiras atitudinais e procedimentais a alunos com deficiência, principalmente, em tempos de ensino remoto.

Para tanto, algumas ações desenvolvidas no CAEE em contexto de formação serão apresentadas aqui, mas antes cabe descrever um pouco do que é um CAEE.

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE): UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Centro de Atendimento Educacional Especializado é fruto de uma política de Educação Inclusiva, concebida em nível federal, estadual e municipal. Nesses centros, acontecem os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE). Um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p. 15).

Além dos CAEE, esses atendimentos também são realizados nas escolas comuns e o lócus preferencial é denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A SRM é um espaço físico que contém mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade e materiais didáticos para atender as especificidades dos alunos[4].

Para Bezerra (2017), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ressignificou o próprio conceito de educação especial, cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar, no contraturno, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com necessidades educacionais especiais, em caráter suplementar ou complementar à sua frequência na sala

4 São alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

de aula comum.

Para Barretta e Canan (2012), cabe ressaltar que não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado. O importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando, de forma efetiva, o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.

Segundo Pletsch (2014), a Educação Especial vem cada vez mais revendo o seu papel para atuar de forma colaborativa com o ensino regular, como suporte educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Retomando as diretrizes da Política (2008), cabe dizer que ela necessita de constante formação dos professores para atuação no AEE e para a inclusão escolar. Diante desta exigência e da necessidade real do contexto atual, professores do CAEE intensificam suas formações para atender seus alunos.

No entanto, o que se percebeu em formação e sobre a aprendizagem dos docentes é que esse processo ocorreu por demandas de urgências. Uma dessas, configurou-se na apropriação da utilização mínima dos recursos computacionais e de celulares para atividades de videoconferência.

Assim, de um modo espontâneo, surgiram parcerias entres professores, uma espécie de troca de saberes. A partir de então, professores com mais habilidades no uso das tecnologias digitais auxiliavam outros, iniciando as primeiras trocas de experiências.

TROCAS DE EXPERIÊNCIAS: SOBRE O USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA ATIVIDADES REMOTAS

O momento de troca de experiência surgiu da preocupação e da ocupação em pensar as ações docentes em atividades que envolvessem o ensino remoto no município de Juiz de Fora - MG. Foi uma iniciativa voluntária de professores do CAEE diante da dificuldade com o uso de recursos e de ferramentas com tecnologias computacionais.

As dificuldades dos professores se configuravam desde o uso do computador e da internet, propriamente ditos, até a utilização de plataformas e softwares educacionais específicos. Essas dificuldades se intensificaram com a necessidade de produção de materiais adequados aos alunos com deficiência.

A saber, a Educação Inclusiva já se apresenta em uma realidade com grandes

desafios no processo de produção de atividades adequadas que atendam ao público da educação especial brasileira. No ensino remoto, essa situação apenas se intensificou. A produção de materiais adaptados e utilização de atividades adequadas às necessidades específicas de alunos com deficiência intelectual, motora, visual, auditiva, múltiplas, com transtornos e altas habilidades apresentou-se, em alguns casos, como barreiras educacionais intransponíveis para aprendizagem de alunos em tempos de isolamento social.

Com objetivo de minimizar essas barreiras, durante o período de setembro de 2020 a maio de 2021, aconteceram dez encontros virtuais[5] de formação docente. Esses encontros foram intitulados de "Troca de experiência", por constituírem um momento de partilha das descobertas dos professores do CAEE, no que tange o uso das ferramentas, de *software*, de sites etc. Enfim, constituiu-se de um espaço/tempo de compartilhamento de ideias coletivas que pudessem produzir um banco de atividades adaptadas e adequadas aos alunos com deficiência e, ao mesmo tempo, produzir uma inclusão digital dos próprios docentes envolvidos.

Conforme já mencionado, as trocas de experiências[6] têm um caráter voluntário e opcional, tanto de quem propõe a temática, quanto de quem participa. As atividades propostas são sugeridas conforme a necessidade do momento em que os professores vivenciam. A tabela 1 registra os encontros e as atividades propostas.

Tabela 1 – Relação de Encontros virtuais e ações contempladas durante o período de 2020 a 2021

Encontros	Atividades	Data
Troca de experência #1	Uso do google drive	09/09/2020
Troca de experência #2	Uso do Classroom (Google sala de aula) para edição e envio do registro mensal	23/09/2020
Troca de experência #3	Uso do Power Point (para jogos educativos)	21/10/2020
Troca de experência #4	Uso do Power Point - Parte 2 - uso de gif (para jogos educativos)	04/11/2020
Troca de experência #5	Uso do Power Point - Parte 3 - uso de plano de fundo (paisagem) (para jogos educativos)	18/11/2020
Troca de experência #6	Uso do Power Point - Parte 4 - uso de plano de fundo (paisagem) (para jogos educativos)	02/12/2020
Troca de experência #7	Uso do Power Point - Parte 6 - Fechamento das nossas atividades - criação de um jogo coletivo - FORCA DIRECIONADA.	16/12/2020
Troca de experência #8	Uso do formulário da Google - Parte 1 - perguntas e resposta simples	31/03/2021
Troca de experência #9	Uso do formulário da Google - Parte 2 - perguntas e resposta simples (uso de resposta automática)	14/04/2021
Troca de experência #10	Uso da plataforma de gamificação Wordwall - Parte 1	12/05/2021

Fonte: Construída pelas autoras

5 Foram utilizados para os encontros o programa de videotelefonia Zoom e *Google Meet*.
6 As chamadas para a participação eram feitas pelo *WhatsApp* do grupo do próprio CAEE.

As trocas #1 e #2 surgiram da necessidade de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento a respeito do compartilhamento de atividades entre os docentes. Inicialmente, foi utilizado o compartilhamento pelo *Google Drive*[7] e posteriormente, o que perdurou em uso, foi o *Classroom*[8]. Muitos professores precisavam se familiarizar com essas plataformas e durante esses processos vários problemas associados ao uso do computador e da internet se fizeram presentes. Como isso, as habilidades e as competências envolvidas e desenvolvidas foram além das utilizações das próprias ferramentas educacionais. O enriquecimento e aquisição de novas habilidades, como por exemplo, utilização de mouse, de telas de compartilhamento e outros conceitos permitiram uma autonomia dos docentes para a busca de novos *softwares* e de uso de novas ferramentas.

As trocas #3, #4, #5, #6 e #7 tiveram o objetivo de produção de atividades individualizadas e específicas às particularidades dos alunos com deficiência. Essas atividades tinham um caráter de gamificação e foram produzidas com o uso de *Microsoft PowerPoint*[9].

Desses encontros, como culminância do trabalho, foi produzido um jogo, intitulado "forca direcionada", que visava atender às crianças que precisavam restringir o campo de letras do alfabeto para efetivarem suas respostas.

A forca direcionada foi confeccionada a partir dessa ideia, restrição do campo de letras do alfabeto, permitindo aos alunos apresentarem uma resposta a partir do recurso da visualização e da memorização. Outro aspecto da atividade consiste no caráter da gamificação em que o aluno vai construindo hipóteses e verificando essas hipóteses como etapas de um jogo. Veja alguns slides deste jogo na figura 1 abaixo.

Figura 1 – Quatro dos oito slides da Forca direcionada (produção coletiva).



Fonte: Construída pelos autores

7 *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos.
8 *Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para área educacional.
9 *PowerPoint* é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas.

Os encontros produzidos pelas trocas de experiência #8, #9 e #10 visavam atender e ampliar as possibilidades de atividades personalizadas aos alunos de cada docente. Os professores confeccionaram, com recursos do *Google Forms*[10] e *Wordwall*[11], atividades que atendessem, especificamente, a seus alunos.

A diversidade das atividades, que foram propostas pelos professores, apresentava um caráter individualizado e personalizado dos atendimentos produzidos no CAEE, uma característica fundamental dos atendimentos educacionais especializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda para o ano de 2021, várias outras trocas de experiência já se encontram em planejamento devido à demanda e aos desafios de minimizar as barreiras na aprendizagem dos alunos com deficiência e em situação de distanciamento social, visto que o ensino ainda se encontra, no município de Juiz de Fora, de modo remoto.

No entanto, para além da produção de atividades, ficou evidente a contribuição deste momento de troca de experiência, para além da atividade remota. Faz-se necessário a produção e a organização de momentos, como os vivenciados, para o avanço na formação em termos da aprendizagem docente e no uso das tecnologias digitais no âmbito educacional escolar. O movimento de aquisição de novos conhecimentos tecnológicos, diante de uma situação de distanciamento social e de ausências da modalidade presencial, configurou-se como uma espécie de "força" impulsionadora para uma ação que há muito tempo a educação escolar, de um modo geral, precisava.

A atualização de nossas escolas, quanto ao uso de novas tecnologias para o ensino, apresentava-se em caráter emergencial e só pôde ser instituído em uma situação de calamidade. Porém, entende-se as dificuldades que isso representa, no âmbito presencial, principalmente sob o ponto de vista do acesso de materiais de tecnologias digitais e no uso da internet, em muitas escolas públicas e por muitos alunos, mas ficou evidente o grande salto que a educação escolar deu frente ao processo de formação dos professores para o uso de tecnologia.

10 *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas da Google.
11 *Wordwall* é uma plataforma para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado.

REFERÊNCIAS

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais.** IX ANPED sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência:** uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: Revista da Educação Especial, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

PLETSH, Márcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar:** políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Poíesis Pedagógica, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

GÊNERO TEXTUAL MEMÓRIAS LITERÁRIAS: ENTRELAÇANDO LÍNGUA PORTUGUESA E HISTÓRIA

Caroline Souza Ferreira[1]
Ana Lúcia Fiorot de Souza[2]

APRESENTAÇÃO

O trabalho que ora apresentamos nasceu casualmente, a partir de conversas informais entre duas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora. Ansiosas por desenvolver atividades de ensino e aprendizagem que tivessem um maior significado para os alunos, que os motivasse a pesquisar, buscar informações mesmo diante de tantas dificuldades provocadas pela pandemia de Covid-19, decidimos propor à equipe pedagógica da escola um trabalho interdisciplinar de História e Língua Portuguesa.

Nossa proposta consistiu em elaborarmos e ministrarmos conjuntamente aulas síncronas de História e Língua Portuguesa, relacionando o gênero textual memória com o conceito e aplicabilidade do eixo memória histórica, valorizando as experiências, vivências e recordações caras à comunidade a que pertence a escola. O gênero escolhido, assim como a abordagem da História, foi motivado pelo material das Olimpíadas de Língua Portuguesa[3], cujas oficinas foram desenvolvidas, reestruturadas e complementadas, a fim de atender às especificidades da proposta de trabalho e às características da comunidade escolar.

Em resumo, nossos objetivos foram: i) promover um diálogo significativo entre as disciplinas de Língua Portuguesa e História; ii) aproximar o trabalho da escola e as aulas síncronas à realidade e vivência dos alunos e das alunas; iii) valorizar a cultura, a história e a memória dos moradores do bairro e dos profissionais da escola; iv) promover diferentes aprendizagens nos campos da leitura, da escrita e dos conhecimentos históricos; v) superar, mesmo que parcialmente, as dificuldades impostas pelo ensino remoto.

---

1 Doutoranda em Educação pela UFJF. Mestra em Língua Portuguesa pela UFJF. Licenciada em Letras pela UFJF. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Juiz de Fora. Supervisora da Educação de Jovens e Adultos (SEJA/DEF/SE).

2 Mestra em História Social pela UFRJ. Licenciada em História pela UFJF. Professora de História da rede municipal de Juiz de Fora.

3 A Olimpíada de Língua Portuguesa está inserida no Programa Escrevendo o Futuro, uma iniciativa do Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec e que contribui para a melhoria do ensino, da leitura e escrita nas escolas públicas. Podem participar professores(as) de Língua Portuguesa e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas de todo o Brasil. O concurso está na 7ª edição e envolve os gêneros artigo de opinião, poema, memórias literárias, crônica, documentário, conforme o ano ou série da turma. Fonte:https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

O projeto apresentado neste relato foi desenvolvido na Escola Municipal Murilo Mendes, no bairro Grajaú, JF/MG, que durante o ensino remoto promoveu ações pedagógicas através de diferentes recursos e estratégias: elaboração de material impresso, interação por grupos de *WhatsApp*, postagens no *Facebook* e, principalmente, elaboração, postagem de atividades no *Google* Sala de Aula e aulas síncronas pelo *Google Meet*. Embora essas estratégias e recursos não tenham conseguido atingir a todos os alunos, muitos participaram das ações propostas.

No início do ano letivo de 2021, nós, professores, optamos por iniciar uma interação ainda mais próxima com os alunos, através de aulas síncronas, utilizando o *Google Meet*. Embora tenhamos consciência de que nem todos os alunos teriam acesso a essas aulas, devido à falta de recursos tecnológicos – celular e internet ruins, por exemplo - , vencemos a resistência inicial a esse tipo de interação e fomos, aos poucos, introduzindo esse novo recurso complementar às outras atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Como foi um novo processo de interação, que se estabeleceu paulatinamente, não dividimos os alunos por turmas, mas oferecemos momentos de interação síncrona entre docentes e discentes nos quais todos os alunos dos anos finais do ensino fundamental da escola eram convidados a participar, independente do ano que estavam cursando.

Participaram da realização das atividades: as professoras de Língua Portuguesa e História, duas convidadas da comunidade escolar, a senhora Maria Adélia (que foi coordenadora da escola por mais de 25 anos) e a senhora Marlene (líder comunitária e ex-aluna da escola), além dos alunos (12 com maior frequência e outros que se alternaram em alguns encontros). As atividades foram realizadas entre os meses de maio e junho, nas tardes de segundas e terças-feiras, durante os encontros síncronos de Língua Portuguesa e História.

FUNDAMENTAÇÃO TEOŔICA

O trabalho realizado fundamentou-se em três pilares: o Interacionismo Sociodiscursivo, no que tange ao estudo da Língua Portuguesa (BRONCKART, 2006, 2009; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004, dentre outros); as práticas sociais de memória (MIRANDA, 2008) e a Pedagogia Freireana (FREIRE, 1987, 1996, 2001).

Em relação às contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), destacamos o trabalho com os gêneros textuais, mais especificamente, os gêneros memória literária e entrevista, sempre buscando propor contextos reais de leitura e de produção dos textos, embora de forma didatizada. Nessa concepção, os gêneros - "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 200, p. 279) – constituem-se como ações de linguagem, que se materializam sempre em textos, conforme Bronckart (2009).

Uma educação que se proponha a promover o desenvolvimento do educando e também do educador nos caminhos da autonomia, da liberdade, da pergunta, visando ao seu empoderamento (FREIRE; SHOR, 1986) precisa compreender a linguagem

> [...] como um lugar de interação humana, no qual o sujeito que fala, pratica ações, agindo no mundo e interagindo com a sociedade de forma geral via linguagem oral e escrita. Nesse sentido, a linguagem é considerada uma atividade, sendo possível agir pelo discurso com um objetivo específico em determinado contexto (MAGALHÃES, CYRANKA, 2014, p. 668).

No que tange à História, a preocupação com a utilidade do conhecimento, em especial, com a motivação dos educandos nos remeteu a tese defendida por Miranda, 2008, que explora como a memória é essencial para a formação da cidadania. Vale lembrar que a memória é polissêmica na busca por vestígios produzidos ao longo dos tempos, seus usos e apropriações. Dessa forma, a memória tem muito a contribuir na construção do conhecimento, ainda mais por se tratar de algo tão presente na realidade dos educandos.

O ensino da Língua Portuguesa e da História, baseado nessas concepções, dialoga fortemente com os estudos de Paulo Freire, uma vez que propõe a interação (o diálogo) do aluno com a escola, com o professor e com o contexto social, histórico e linguístico à sua volta, o que impacta também nas interações do professor. Nas palavras de Freire (2001)

> [...] ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (FREIRE, 2001,p.264).

Uma relação de ensino e aprendizagem pautada nesse diálogo, na pesquisa e na construção de conhecimentos (em contraposição à transmissão) visa a contribuir para a formação de sujeitos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres. Desse modo, uma

ação educativa que tenha como base essas referências, aproxima-se cada vez mais do que Freire, em 2008, chamou de "Educação Libertadora" em oposição à "Educação Bancária". A primeira propõe-se a formar o "homem-sujeito", valorizando o seu conhecimento de mundo, a sua história e chamando-o a conhecer o novo, a interpretar o mundo através da pergunta e do diálogo e a agir sobre ele; ao passo que a segunda visa à domesticação do "homem-objeto", aquele que recebe o conhecimento valorizado socialmente de forma passiva e transmissiva, a partir do "depósito" feito pelo professor.

Desse modo, compreendemos que a formação do sujeito crítico é perpassada pelo diálogo proposto pela Pedagogia Freireana, compreendendo o diálogo como interação dos sujeitos e desses com o mundo que os cerca, permeado pelas memórias e pela história da sociedade em que estão inseridos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Conforme mencionado na apresentação deste relato, a experiência vivenciada foi construída a partir do desejo das professoras de propor um evento de ensino e aprendizagem que fosse significativo para os alunos e para as próprias docentes, considerando o momento de grande complexidade pelo qual nossa sociedade vinha passando, a Pandemia de Covid-19. Aliado a esse desejo, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, a professora buscava formas de promover um trabalho que dialogasse com as oficinas das Olimpíadas de Língua Portuguesa (prática que em tempos de ensino presencial eram comuns em suas aulas). Desse modo, a ideia do trabalho com o gênero Memória Literária foi se constituindo, bem como o diálogo com a professora de história para que fosse possível uma abordagem interdisciplinar.

Descrevemos no quadro abaixo o passo a passo das atividades realizadas[4].

Quadro 1- Passo a passo das atividades realizadas

	ATIVIDADES
PRIMEIRO ENCONTRO Compreendendo o sentido de memória.	. Refletimos com os alunos sobre o sentido da palavra memória, sobre o que eles compreendiam do significado desse vocábulo. Conjuntamente, construímos uma definição, como ponto de partida. . Pesquisamos com os alunos as definições de memória pesquisadas em três dicionários *on-line* e as projetamos na tela. . Comparamos as definições e as ampliamos, considerando também a memória cultural e histórica coletivas, além da pessoal.

4 Optamos por organizar o relato das atividades em um quadro com o objetivo de facilitar a compreensão do/a leitor/a sobre como realizamos todo o processo.

SEGUNDO ENCONTRO Conhecendo a memória literária	. Realizamos a leitura oral do texto "Meus tempos de criança", de Rostand Paraíso. Projetamos o texto na tela (diretamente do site das Olimpíadas de Língua Portuguesa), Primeiro, a professora de LP fez a leitura e depois dois alunos realizaram a segunda leitura. . Após o conhecimento global do relato, sugerimos dialogicamente reflexões sobre o enredo, tempo, personagens, dentre outras características. Após as reflexões, as informações, sistematizamos coletivamente as informações e os alunos as anotaram. . Motivamos os alunos a falarem de suas experiências da infância, das brincadeiras que gostavam, dos jogos etc. . Por fim, analisamos a estrutura do texto, focando no relato de fatos do passado que marcaram a vida do narrador, na narrativa em primeira pessoa (do plural, nesse caso).
TERCEIRO ENCONTRO Reconhecendo as características do gênero	. Leitura e audição do texto "Transplante de menina" (Tatiana Belinky). .Compreensão oral do texto, seguindo algumas das atividades propostas na oficina do material das Olimpíadas. . Reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados no texto escrito e sobre os recursos sonoros utilizados no áudio. . Análise do não dito texto, através de inferências, como, por exemplo, a origem estrangeira da narradora e o tempo histórico do texto. . Apresentação de uma pequena biografia da autora a fim de confirmar as inferências em relação ao texto. . Identificação de elementos da estrutura do texto, retomando os levantamentos da aula anterior. . Proposta de atividades para o próximo encontro: a) Realização de uma pequena entrevista com pessoas mais idosas da comunidade, buscando informações sobre o surgimento do bairro, a construção do posto de saúde e da escola (principais bens públicos do Alto Grajaú). b) Busca de fotografias e objetos antigos que marquem a história da família e/ou da comunidade local.
QUARTO ENCONTRO Apresentando as memórias da comunidade local	. Apresentação das entrevistas realizadas e descrição dos objetos e fotografias encontrados pelos alunos (alguns enviaram as imagens pelo *WhatsApp* para projetarmos na aula). . Nós, professoras, também apresentamos entrevistas realizadas por nós e imagens de objetos. . A professora de História apresentou uma coletânea de fotos antigas da cidade de Juiz de Fora, ressaltando as mudanças ocorridas na cidade ao longo do tempo.

QUINTO ENCONTRO Compreendendo a formação do povo brasileiro através de memórias	. Retomada da estrutura e características do gênero memória, através de rápida lembrança dos textos lidos nas aulas anteriores. . Leitura e audição do texto "Parecida, mas diferente" (Zélia Gattai). . Reflexão sobre o enredo do texto, que expõe de forma dolorosa a violência da escravidão no Brasil e também os enganos sofridos pelos imigrantes italianos. . Reflexão sobre os sentimentos despertados no leitor pelo texto, comparando com aqueles despertados pelas leituras anteriores. . Análise sobre a realidade da formação do povo brasileiro: os escravos e os imigrantes. . Análise linguística do texto, com foco no fato de ele ser escrito em terceira pessoa, pois a narradora relata memórias que lhe foram contadas pelo avô.
SEXTO ENCONTRO Conhecendo museus virtuais populares	. Visita virtual ao Museu da Maré, que conta a origem do local, apresenta projetos importantes realizados nas favelas da Maré e destaca importantes personalidades locais. . Análise das imagens e textos expostos no Museu como parte da identidade das pessoas que moram na região. . Visita virtual ao Museu da Pessoa. . Reflexão sobre a definição de museu e a importância desse espaço para resguardar a memória histórica e cultural de um coletivo de pessoas. . Reflexão: como seria um museu do Alto Grajaú?
SÉTIMO ENCONTRO Preparando entrevistas com pessoas de destaque na comunidade	. Buscando uma culminância significativa para as atividades, propusemos ao grupo uma entrevista com membros da comunidade, através das quais poderíamos resgatar a história e a cultura local. . Sugerimos os nomes de duas mulheres para serem entrevistadas e fizemos um breve relato sobre a importância delas a comunidade: a senhora Maria Adélia, que foi coordenadora da escola por mais de 25 anos e a senhora Marlene, liderança do bairro, presidente da escola de samba mirim e ex-aluna da escola (que se alfabetizou e concluiu o ensino fundamental na escola Murilo Mendes). . Assistimos a trechos de vídeos de duas entrevistas, e analisamos dialogicamente a estrutura da entrevista oral. . Sistematizamos o passo a passo para a realização das entrevistas e pedimos que os alunos conversassem com familiares sobre as entrevistadas e elaborassem perguntas para as entrevistas. (As perguntas foram encaminhadas pelos estudantes para o grupo de *WhatsApp*, organizadas pelas professoras e posteriormente divididas entre os dois alunos que se dispuseram a serem os entrevistadores).

OITAVO E NONO ENCONTROS Realizando as entrevistas	. Nos dois encontros foram entrevistadas, respectivamente, a senhora Maria Adélia e a Senhora Marlene. . Os alunos seguiram o passo a passo que havíamos elaborado previamente. Os entrevistadores fizeram as perguntas e os demais foram anotando as informações mais importantes das respostas. . Ambas as entrevistadas trouxeram muitas memórias acerca da comunidade, das transformações sofridas, dos avanços da urbanização, da importância da escola e do posto de saúde como espaços públicos destinados aos moradores. Destacaram muito a importância da escola como espaço de convivência e de formação, que promoveu grandes transformações na vida de muitas famílias da comunidade. Destacaram também a importância da escola de samba mirim, Império da Torre, para o desenvolvimento das crianças do bairro.
No DÉCIMO ENCONTRO, concluímos as atividades com os alunos, fazendo uma reflexão sobre as entrevistas e as atividades realizadas durante todo o processo.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades descritas no quadro acima foram muito ricas no que tange à percepção dos alunos em relação ao espaço em que vivem, à história e à cultura do nosso povo, bem como na apropriação de conhecimentos linguísticos, no desenvolvimento da leitura e da oralidade, através da produção de textos socialmente situados.

Como a atividade não era obrigatória, visto que o ensino remoto da escola tinha como recursos principais as postagens no *Google* sala de aula e a realização das atividades impressas (no caso daqueles que não tinham acesso à internet), não houve um retorno expressivo significativo da maioria dos alunos, se pensarmos na totalidade da escola. Entretanto, aqueles que participaram demonstraram grande interesse, abrindo os microfones e as câmeras durante as atividades e/ou se manifestando com perguntas e comentários no chat. Eles também interagiam no grupo de *WhatsApp* e postaram atividades solicitadas e curiosidades sobre os temas trabalhados, sempre se mostrando ansiosos pelos próximos encontros.

Observamos que os estudantes tinham mais comprometimento em participar das atividades orais do que daquelas que envolviam produções escritas e fomos fazendo alterações na proposta inicial de trabalho a fim de focarmos mais na oralidade, pois percebemos que não adiantaria ficarmos cobrando produção escrita e que isso afugentaria

alunos que estavam participando com tanto interesse. Inclusive, porque a produção escrita já era contemplada nas atividades da apostila e do *Google* sala de aula.

Interessante destacar que em alguns dos encontros contamos com a presença de um aluno com deficiência e de sua avó, que o acompanhava durante as atividades e participava ativamente como se fosse uma das alunas. Dona Aparecida empolgava-se com as reflexões sobre os textos e contribuiu muito com informações sobre o bairro, uma vez que é moradora antiga, além de destacar sempre a importância da escola para o desenvolvimento do neto e do posto de saúde para o atendimento de suas necessidades médicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse projeto trouxe para nós um grande alento em um momento no qual nos sentíamos desmotivadas, devido às dificuldades e impossibilidades provocadas pela Pandemia de Covid-19. A falta de interação síncrona com os alunos vinha nos deixando muito preocupadas com o desenvolvimento da sua aprendizagem, bem como com questões práticas da vida cotidiana de adolescentes que estavam fora do espaço escolar. Desse modo, pensar e colocar em prática atividades que trouxessem motivação aos estudantes, envolvimento entre eles e conosco, além do envolvimento de familiares e pessoas da comunidade (o que conquistamos através das pesquisas, entrevistas e busca de fotografias) promoveu a aproximação de todos os envolvidos em torno de uma aprendizagem significativa. Todos nós aprendemos juntos sobre memória, sobre entrevista, sobre a história do bairro e do nosso povo, sobre a língua, e também sobre como enfrentar momentos adversos com criatividade, criticidade, compromisso e afeto. Enfim, a realização deste projeto trouxe esperança (do verbo esperançar) no meio do caos que estávamos enfrentando, tanto para nós quanto para os alunos e demais participantes.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Ensinar, aprender:** leitura do mundo, leitura da palavra. Estudos Avançados 15 (42), 2001, p. 259-268.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. SHÖR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora:** Língua Portuguesa. 2020. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2020/lingua_portuguesa.pdf>.

MAGALHÃES, T. G.; CYRANKA, L. F. de M. Sujeito, educação e o trabalho com a língua portuguesa na escola básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2014, v. 95, n. 241 [Acessado 13 Novembro 2021], pp. 662-675. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/304812685>. Epub 16 Jan 2015. ISSN 2176-6681. https://doi.org/10.1590/S2176-6681/304812685.

MIRANDA, S. R. **Sob o signo da memória:** cultura escolar, saberes docentes e história ensinada. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

A PRÁTICA DA INCLUSÃO ATRAVÉS DA AUDIODESCRIÇÃO

Fludualdo Talis de Paula[1]
Maraiza Marja Gomes da Costa[2]
Rita de Cássia Matheus Carvalho[3]

> Quando uma porta da felicidade fecha-se, outra se abre; mas muitas vezes, nós olhamos tão demoradamente para a porta fechada, que não podemos ver aquela que se abriu diante de nós (Helen Keller)[4] .

APRESENTAÇÃO

Ouve-se falar a respeito da inclusão, mas a implementação de práticas que a tornem possível e funcional em meio a sociedade, revela-se um grande desafio. Isso porque, a ideia de inclusão não está, ainda, inerente à maioria dos indivíduos, o que dificulta sua implementação nas instituições, inclusive nas escolas. Entretanto, nesses espaços têm sido possível observar ao longo dos últimos anos, a realização de readequações em suas práticas cotidianas, como forma de atender aos anseios por condutas inclusivas apresentadas pela população.

Nesse viés, o presente trabalho busca apresentar a prática de inclusão denominada **Audiodescrição** (AD), implementada há cerca de um ano e meio nas lives e nas "Rodas de Conversa" realizadas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, e, mais recentemente, na produção de materiais para as Escolas Municipais de Juiz de Fora, para os Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAEEs) e para a Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage (FUNALFA). Além disso, este relato objetiva mostrar o trabalho que está sendo realizado pelos autores, enquanto professores inclusivos com a AD, apresentando soluções que podem ser utilizadas tanto no contexto formativo, para os profissionais da educação, quanto no contexto pedagógico, para os alunos.

Esclarece-se que o estopim para a implementação da AD em algumas das ações

---

1 Especialista em Educação Especial pela UFJF. Graduado em Pedagogia pelo CES. Consultor de audiodescrição. Professor de Braille e Informática Acessível no CAEE Oeste /Sudeste.
2 Especialista em Educação Especial e Alfabetização. Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado - AEE pelo NGIME/UFJF. Graduada em Pedagogia pela UFJF e Normal Superior pela UNIPAC. Professora de AEE no CAEE/ Leste.
3 Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Cândido Mendes. Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado - AEE pelo NGIME/UFJF. Graduanda em Letras/Português pela Faculdade Estácio de Sá. Graduada em Educação Especial pela FAVENI. Professora de AEE no CAEE/ Leste.
4 Disponível em: http://letraspoesias.blogspot.com/2009/01/maravilhoso-ter-ouvidos-e-olhos-na-alma.html)

desenvolvidas pelas instituições ligadas à educação municipal juizforana, deu-se em função do contexto pandêmico. O mundo nunca foi tão iconográfico quanto durante o período de isolamento, quando as telas se tornaram a única forma de exposição de conteúdos. Nesse cenário, fazer com que os formatos remotos de aulas, palestras e cursos, sejam acessíveis a todos, apesar de ser algo há muito necessário, se mostrou urgente. Apesar disso, ressalta-se que a AD é uma ferramenta fundamental tanto para o ensino remoto, quanto para o ensino presencial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A AD é um recurso de Tecnologia Assistiva, que possibilita às pessoas com algum tipo de deficiência visual, a compreensão de imagens. Realizar uma AD consiste em transformar imagens, estáticas ou não, em palavras, e, dessa forma, transmitir a informação para os que necessitam desse recurso, como pessoas cegas ou com baixa visão. Segundo Motta e Filho (2010), além de pessoas com deficiência visual, a AD amplia também o entendimento de "[...] pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos [...]" (MOTTA; FILHO, 2010, p.11), uma vez que os signos visuais estão em todo o contexto de mundo. Para os autores Motta e Filho (2010), a AD

> É um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual por meio de informação sonora. Permite a equiparação de oportunidades, o acesso ao universo imagético e a eliminação de barreiras comunicacionais no contexto cultural, educacional e social (MOTTA; FILHO, 2010, p.11).

O recurso de AD pode ser utilizado em filmes, peças de teatro, novelas, exposições em museus, entre outros. Atualmente, também é comum perceber na maioria dos controles de TVs, a tecla SAP ou MTS, para assistir aos filmes com AD.

A elaboração da AD é geralmente realizada por um grupo de pessoas composto por um audiodescritor-roteirista — que é o indivíduo que estuda sobre o tema a ser audiodescrito, analisa a imagem e a transcreve, sem interpretações pessoais —, por um audiodescritor-consultor — que deve ser, necessariamente, uma pessoa com deficiência visual, e que é aquele que aprova, ou não, o trabalho de tradução visual após fazer um mapa mental das imagens —, por um revisor — que é o responsável por realizar ajustes após o roteirista ter transcrito a imagem em texto, avaliando se o material que está sendo audiodescrito condiz

com as palavras registradas pelo roteirista — e por um narrador — que irá utilizar de sua voz para transcrever as imagens, além de entonação correta para cada modalidade a ser descrita.

Cumpre ressaltar que a figura do consultor é imprescindível para a realização de um trabalho com qualidade na AD, já que seu conhecimento e sua percepção de mundo, diferenciada das pessoas videntes, permite que o trabalho de AD seja assertivo. Cabe ao consultor, juntamente com o roteirista, após a revisão dos registros das imagens em palavras, garantir que o texto não fique extenso e sem a leitura do que realmente, para o público-alvo da AD, seja essencial para a percepção das imagens.

Analisando-se o cotidiano escolar, é fácil perceber a importância da AD não apenas no contexto pandêmico. Figuras se fazem presentes nos livros didáticos e paradidáticos; apresentações de slides; nos jogos; peças teatrais; nos vídeos de desenhos ou filmes; nas reuniões com os responsáveis, quando são exibidos os trabalhos dos alunos; nos movimentos com representações de datas históricas, contendo cartazes, fotos e vídeos do *Youtube*, entre outros.

No cenário de ensino remoto, a ausência da AD em atividades de videoaulas, apresentações de trabalhos, eventos culturais e projetos que utilizam de recursos visuais, por exemplo, exclui o aluno cego ou com baixa visão, sendo imprescindível a construção de caminhos que acabem com essas barreiras.

Segundo Mantoan (2015),

> [...] exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender plenamente o que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno. A igualdade gera identidades naturalizadas, estáveis, fixadas nas pessoas ou em grupos e elas têm sido úteis para que a escola defina aparatos pedagógicos e estabeleça em suas práticas pedagógicas e na organização escolar critérios e perfis educacionais idealizados (MANTOAN, 2015, p. 25).

A ampliação do uso de práticas inclusivas nas instituições não só se mostra necessária durante as vivências cotidianas — dentre elas, as escolares —, como é defendida por lei. O Art. 4º da lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece que "[...] toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação." (BRASIL, 2015). Apesar de prevista por lei, cumpre destacar que um grande entrave para a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, no que diz respeito à AD, deve-se ao fato de que

a profissão de audiodescritor ainda não é regulamentada

> O papel do audiodescritor é fundamental para a inclusão e para permitir a acessibilidade, porém a profissão de audiodescritor ainda não é regulamentada. O Projeto de Lei nº 156/13, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão do audiodescritor, está tramitando na Câmara dos Deputados desde 2013. Essa regulamentação poderá incentivar a profissionalização desses especialistas, melhorando a qualidade na oferta de audiodescrição e, consequentemente, proporcionando mais qualidade de vida às pessoas com deficiência (ENAP, 2020, p.11).

A ausência de acessibilidade nas práticas diárias impede que a pessoa com deficiência tenha condições de contribuir com seu papel, enquanto cidadão atuante na sociedade em que está inserido.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora atende, nas escolas e nos CAEEs, alunos com diferentes níveis de deficiência visual, que cursam a educação básica. Conforme demonstrado no tópico anterior, a ausência do recurso da AD limita o acesso desses alunos a conteúdos didáticos - pedagógicos.

Como forma de mudar tal cenário, foi iniciado, em setembro de 2020, um grupo de AD do qual fazem parte os autores do presente relato. Sua primeira atuação foi na live intitulada “Acessibilidade Curricular: o Desenho Universal Para a Aprendizagem em Foco”, promovida pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora em seu canal Cadinho de Prosa - SE, no *YouTube*.

No ano de 2021, por uma iniciativa da nova gestão, o grupo passou a fazer parte do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando da Secretaria de Educação de Juiz de Fora e as ações com AD avançaram e se intensificaram. Assim, foram realizados outros trabalhos, tanto em lives, quanto em *flyers* e *cards* de divulgação confeccionados pelos profissionais da Secretaria. Também foram realizadas atividades para a Prefeitura de Juiz de Fora — como a realização de AD de imagens presentes no site da mesma —, e para o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho — com a execução de AD de livros de histórias infantis[5] —, e para a Rede Municipal de Ensino — através da realização da AD em vídeos e slides exibidos nas lives do setor. Além disso, outro trabalho significativo realizado

5 Realizada mediante a devida aprovação do autor.

pelo grupo, foi a AD do Guia "Cuidados na Escola", desenvolvido pela UNICEF com orientações para o possível retorno às aulas presenciais com segurança.

Na Tabela 1, apresentada a seguir, estão relacionados os endereços eletrônicos de algumas das ações de AD realizadas pelo grupo. O objetivo principal em compartilhá-los, é fazer com que visualização das ações sirvam de estímulo aos leitores, de forma que estes busquem a AD e colaborem para que essa prática aconteça em nossos espaços

Tabela 1 - Ações de AD realizadas pelo Grupo de Audiodescritores da Prefeitura de Juiz de Fora e seus respectivos endereços eletrônicos

Nome da Ação	Endereço Eletrônico
AD de trecho do filme "Ben Hur"	https://youtu.be/F9KVPDUaTZw
AD em comemoração ao aniversário de Juiz de Fora (2021)	https://youtu.be/NaFK8nJsB5w
AD do Guia "Cuidados na Escola"	https://drive.google.com/file/d/1Jd4AtdcCWKpxbUo06fUxFdMYy3qGjC5X/view?usp=sharing
AD realizada pelo grupo em comemoração ao dia das mães (2021)	https://youtu.be/MmuJh-POCCk
AD do livro de imagens "Mergulho", de Luciano Tasso	https://www.youtube.com/watch?v=De-PhEWbVoU
AD da *live* "Monitoramento da Covid-19 nas instituições educacionais de Juiz de Fora"	https://www.youtube.com/watch?v=5J14UGXOjFc&t=1989s
AD da *live* "As lutas e conquistas da comunidade surda"	https://www.youtube.com/watch?v=3tRByGqpstQ&t=16
AD da *live* "Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva"	https://www.youtube.com/watch?v=_SujE7rQPUA
AD da *live* "Experimentações com quadros virtuais - ferramenta Padlet"	https://www.youtube.com/watch?v=KMZLTBYwXnM
AD do vídeo "A hora do retorno seguro – cuidados contra a COVID 19"	https://www.youtube.com/watch?v=7F9_R6dNY5A
AD do vídeo "Se liga nessas histórias e nessas pessoas!" - Funalfa	https://www.youtube.com/watch?v=tQy9zkWdasQ

Fonte: Autores (2021).

Apoiados por diversos profissionais atuantes na área da educação inclusiva desde o começo dessa iniciativa, os autores deste relato buscam participar continuamente de estudos e formações, a fim de adquirir maior conhecimento a respeito do trabalho da tradução audiovisual.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Conforme mencionado anteriormente, durante o período de isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus, a intensificação das atividades na modalidade *on-line*, tornou ainda mais imperativo o uso da AD em cursos, lives, aulas. Muitas vezes as imagens fazem parte dos textos, exemplificando-os ou complementando seu sentido, de tal forma que o cerceamento das imagens impede o acesso da pessoa com deficiência visual ao contexto do que está sendo apresentado. Com efeito, o retorno do público sobre as atividades desenvolvidas com o auxílio da AD, tem se mostrado positivo.

Nas lives da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, os *feedbacks* ocorrem, principalmente, através dos chats. Nele, é comum observar relatos de pessoas cegas ou com baixa visão, sobre uma melhor compreensão dos conteúdos transmitidos nas lives. Conclui-se que, sem a AD, apresentações, imagens e vídeos seriam incompreensíveis para esse público.

Outro retorno importante referente a uma live com AD, foi o relato da mãe de uma criança com autismo que percebeu que a AD reforça a atenção e facilita a compreensão de seu filho, durante as mediações. Tal relato só reforça que a AD, apesar de muitas vezes estar, erroneamente, associada apenas à inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência visual, na verdade, se mostra como forma de auxílio a diversos grupos.

Já o *feedback* por parte do corpo discente ainda é limitado, uma vez que os trabalhos audiodescritos são enviados para os grupos de alunos organizados no *WhatsApp*. Apesar disso, constata-se, através dos relatos de professores durante as lives, melhoras na compreensão e acesso aos elementos audiovisuais dos estudantes, as quais, sem a AD, não seriam possíveis.

Destacamos uma importante devolutiva, que aconteceu em um encontro virtual com o autor Luciano Tasso, do livro "Mergulho"[6], os alunos e o corpo docente do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho[7]. Eles apresentaram relatos positivos e elogios e mostraram os trabalhos realizados a partir da leitura do livro com AD.

6 TASSO, Luciano. Mergulho. Rio de Janeiro: JPA, 2013.
7 Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho-Instituição da PJF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir esse relato, que apresenta a AD como ferramenta de inclusão, com a seguinte afirmativa: é imprescindível e urgente que as escolas se inteirem e se aprimorem na prática da AD. Almeja-se a inclusão do público alvo escolar, que necessita desse direito de acessibilidade, para tornar não só as escolas, mas as demais instâncias sociais, inclusivas e prazerosas.

Apesar da crescente demanda por inclusão destinada à acessibilidade, a lei ainda não é cumprida. É possível que este seja o motivo de muitos conhecerem a AD, mas poucos sabem praticá-la.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 29 out. 2021.

ENAP. **Introdução à Audiodescrição.** Vol 1. Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream>. Acesso em: 04 de novembro. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, Jan.-Jun., 2015 p. 23-42.

MOTTA, L.M.V.M. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editora, 2016.

MOTTA, L. M. V. M. ; FILHO, P. R. (Org.). **Audiodescrição**: Transformando Imagens em Palavras. São Paulo, Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA: RESSIGNIFICANDO OS ESPAÇOS DA CRECHE

Silvana Spatin[1]

Este relato foi construído a partir do trabalho e das experiências que vêm sendo desenvolvidas, desde janeiro/2021, quando os funcionários retornaram ao trabalho durante a pandemia pelas 20 unidades de creches, administradas pela AMAC – Associação Municipal de Apoio Comunitário. Estas passaram com êxito pelo chamamento público e pelo termo de colaboração com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Alinham-se na mesma proposta de trabalho pedagógico e fortalecimento de vínculo com as famílias atendidas, conforme a proposta pedagógica disponível ao público em cada creche. Foi fruto do trabalho de todos os funcionários das creches, com a orientação e apoio da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, desde a capacitação ofertada pela equipe pedagógica como: lives, cursos, formações em contexto, até a execução pelos funcionários atuantes no espaço da creche.

Também contamos com o apoio das famílias atendidas nas creches, que foram de fundamental importância para o estabelecimento do vínculo entre os bebês, as crianças bem pequenas[2], famílias e creches e que foram nos conduzindo a buscar propostas de vivências significativas, que realmente pudessem contribuir para o desenvolvimento destas. Para essa troca, foi muito importante ouvir as famílias, entender as necessidades e a realidade de cada uma, respeitando suas especificidades. Essa escuta foi possível a partir dos meios de comunicação como, *WhatsApp*, telefone, *Messenger*, *Instagram* e também por atendimento presencial agendado para as famílias que optaram por ir até a creche, a fim de sanar dúvidas e solicitar esclarecimentos.

INTRODUÇÃO

Em 2020, quando precisamos nos reinventar frente à pandemia do novo coronavírus e as escolas e creches suspenderam as atividades presenciais de forma abrupta, fomos tomados por um turbilhão de sentimentos, que nos fizeram enfrentar tantos desafios diante

1 Pós-graduada em Educação Especial pela UFJF. MBA em Gestão pública e administração de cidades pela UNINTER. Pedagoga pela UFJF. Bacharel em Direito pela Doctum. Gerente de Atendimento ao Serviço de Creches da AMAC.

2 A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) divide a Educação Infantil em três faixas etárias: bebês (0 a 1,6), crianças bem pequenas (1,7 a 3,11) e crianças pequenas (4 a 5,11).

do desconhecido e buscar alternativas para reinventar nossas ações pedagógicas, utilizando a tecnologia como nossa aliada para manter o vínculo com nossos bebês, crianças e suas famílias.

Neste relato, busquei demonstrar como a Educação Infantil, no contexto da creche, está constantemente superando todos os obstáculos e aprendendo, todos os dias, como manter viva a conexão entre as crianças, num elo de afetividade, cuidado, acolhimento e aprendizagem.

O primeiro desafio imposto pela pandemia foi enfrentar o medo do vírus e voltar às nossas atividades depois de tanto tempo afastado, pois os funcionários das creches tiveram seus contratos suspensos de março a dezembro de 2020.

Com o retorno da equipe (jan.2021), de forma escalonada, aos poucos, fomos aprendendo a nos proteger e o medo foi dando espaço à vontade de estar com os bebês e as crianças novamente, mesmo que de um jeito diferente. Fomos inventando novas metodologias, que passaram a fazer parte do nosso cotidiano na Educação Infantil e uma nuvem de palavras “novas” foi se formando na nossa nova realidade: trabalho remoto, fortalecimento de vínculo, lives, protocolos, distanciamento social, mídias digitais, tecnologia… algumas nunca antes associadas ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas, que fundamentalmente, se baseiam no acolhimento, nas interações e brincadeiras.

Aprendemos a lidar com a tecnologia, superando cada novo desafio que no decorrer do nosso percurso em tempos de pandemia nos foi imposto, e mesmo distante dos nossos bebês e crianças, contribuímos para o seu desenvolvimento. Aprendemos a aprender através das lives e formações *on-line*, reaprendemos como as crianças e suas famílias precisam sentir-se acolhidas sempre, em especial, nesses tempos tão difíceis. Aprendemos ainda que ouvir mais as nossas crianças nos mostra o caminho a seguir, aprendemos a olhar o mundo com o olhar sensível das crianças e que cada folha seca, cada galho caído, as pequenas coisas ao nosso redor são elementos de aprendizagem e descobertas, aprendemos a realizar novas propostas de vivências nas creches através do *WhatsApp*, e, aprendemos um novo jeito de desenvolver nossos projetos através da tecnologia, assim, aprendemos a cada dia.

Enfim, para cada desafio, uma descoberta, um aprendizado. A pandemia ainda não acabou, mas a busca por uma Educação Infantil de qualidade nos motiva a enfrentar todos os desafios e garantir os direitos dos bebês e das crianças de participar, expressar, explorar, conviver, conhecer-se e brincar.

NOSSAS AÇÕES

Iniciamos com o trabalho de fortalecimento de vínculo, em agosto de 2020, quando as coordenadoras retornaram às atividades de forma presencial. Naquele momento, foi feito um levantamento dos contatos com as famílias, através do número do telefone das creches, cadastro dos contatos das famílias para estabelecermos o contato através do *WhatsApp* e iniciarmos o fortalecimento de vínculo entre famílias e creche.

Com o apoio da Secretaria de Educação e o Projeto Cadinho de Prosa, iniciamos também o trabalho pedagógico, enviando semanalmente, propostas de experiências para contribuir no desenvolvimento dos bebês e crianças e manter a conexão da proposta pedagógica da creche e principalmente dos eixos norteadores do nosso trabalho: cuidar e educar, interações e brincadeiras. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), as instituições de educação infantil: "[…] constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade"(DCNEI, 2010,p.12). Ainda de acordo com este documento, o Brincar é um dos eixos norteadores das Práticas Pedagógicas da Educação Infantil.

Com a proposta de buscarmos caminhos para esse novo modo de trabalhar a Educação Infantil em tempos de pandemia, a Secretaria de Educação, iniciou também, várias formações através de lives.

Com o retorno de toda a equipe em Janeiro de 2021, o trabalho de fortalecimento de vínculo afetivo e trabalho pedagógico passou a ser feito por todas as educadoras, auxiliares de turma e toda a equipe das creches, onde participaram das reflexões e das formações.

Iniciamos o curso Entrelaçando formação e prática na Educação Infantil em tempos de pandemia (reflexão sobre a prática e ampliação de conhecimento para esse momento desafiador), e o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (expansão de leitura de mundo para os nossos bebês e crianças), para algumas creches convidadas, que também contribuíram para o processo de envio de propostas para as crianças, ofertado pela Secretaria de Educação, para as educadoras e auxiliares de turmas.

O contato com os bebês, as crianças e suas famílias passou a ser feito por grupos de *WhatsApp*, divididos por turmas e com suas educadoras e auxiliares de referência. Dessa forma, foram enviadas, de uma a duas vezes na semana, propostas de vivências que fortaleciam o elo com a creche e nos permitiam continuar com o vínculo afetivo e pedagógico com os bebês, as crianças e suas famílias. Para buscarmos ainda mais a participação de

todos, em alguns casos, as educadoras foram até a casa das crianças, ou mandavam recados através de conhecidos, buscando cada vez mais a interação de todas.

Paralelo ao trabalho via *WhatsApp*, também foi feita a ressignificação dos espaços das creches (vide imagens no final do relato), pensando sempre no retorno das crianças. Para Horn (2007), o espaço não é algo dado. Ele precisa ser construído como uma dimensão do trabalho pedagógico. O espaço conta experiências, histórias vividas e deve ser baseado nas preferências das crianças. A nossa proposta pedagógica pretendia fazer essa ressignificação com a participação das crianças e bebês, pois, dessa forma, o espaço se tornaria mais atraente e significativo para elas.

Como não podíamos fazer com elas, por conta da pandemia da COVID-19, pensamos em ressignificar com elementos que despertassem o interesse e que fossem parte do cotidiano delas. Dessa forma, demos início ao trabalho com o tema Criança e Natureza, onde toda a decoração dos espaços das creches foi feita com elementos da natureza como galhos, folhas secas, pedrinhas e também utilizamos de materiais que as crianças normalmente têm em casa, como lata de leite, utensílios de cozinha e da casa em geral.

O espaço ficou tão mágico, que a comunidade em torno das creches, ficou encantada e sempre nos deparávamos com a cena de uma criança ou adulto que passam em frente a alguma Creche, apreciando e tirando foto da decoração. Pensando no retorno das crianças e na possibilidade de explorar a área externa de forma mais efetiva, esses espaços foram ricamente ressignificados.

O retorno e a participação das crianças foi muito importante para percebermos que estávamos trilhando um caminho para uma proposta de trabalho que reconhecesse os bebês e as crianças como centro do processo. Também tivemos alguns momentos de um contato presencial com as crianças e suas famílias, ao entregarmos o kit alimentação, ofertado pelo setor de nutrição da Prefeitura de Juiz de Fora. Nestes momentos, as educadoras prepararam materiais que fortalecessem ainda mais a conexão com a creche e que aguçasse nas crianças o desejo de estarem de volta a esse espaço.

Em todas as nossas ações, nesse período de trabalho remoto, aprendemos bastante. Estudamos muito e tivemos apoio da Secretaria de Educação, da AMAC, das famílias, pois todos estamos com o mesmo sentimento de fazer tudo da melhor forma e, apesar de todas as dificuldades, dúvidas, medos e incertezas, tudo tem sido desenvolvido da melhor maneira possível.

É importante destacar que todo nosso trabalho pedagógico é pautado nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), na Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (1996), na Base Nacional Comum Curricular(2018) e em todo o apoio da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, através da formação continuada.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Descobrimos que conhecer melhor a realidade de nossas crianças nos ajuda a traçar nossas ações, nos desprendendo de recursos tradicionais, como massinha, folhas A4, giz de cera, tinta guache. E aprendemos como elementos da natureza, a sombra da criança, utensílios de casa, entre outras possibilidades, têm mais significados para elas. Observamos que ao fazer uma chamada de vídeo ou mandar uma mensagem de voz, potencializa-se ainda mais a relação de cuidar e educar.

Por fim, acreditamos que as Creches vêm cumprindo seu papel na vida das crianças e suas famílias, mesmo que de um jeito diferente de antes da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentando o grande desafio de acompanhar, apoiar e propiciar o desenvolvimento de nossos bebês e crianças pequenas, aprendemos e reaprendemos a planejar e executar nosso papel de educadores por meios tecnológicos e fomos atrás de cada família, com um olhar sensível respeitando suas especificidades.

Num olhar sensível e como gerente do serviço de creches, foi possível constatar que podemos vencer desafios nunca antes imaginados, através do apoio mútuo, da união de forças de vontade de fazer uma educação infantil de qualidade, numa perspectiva de valorização dos saberes e da cultura das crianças e suas famílias.

Esse momento que estamos passando, com certeza ficará marcado na história, por isso se faz ainda mais importante e necessário, o registro de todo o processo. Dessa forma, as coordenadoras e as educadoras, registram todo o trabalho, através de portfólios.

Buscamos a cada dia aprimorar e aprender, para contribuirmos com o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas e fortalecer o vínculo e a conexão de forma respeitosa, carinhosa, acolhedora e potente.

Imagem 1
Ressignificação dos espaços



Imagem 2
Ressignificação dos espaços



Fonte 1: Creche Comunitária Celsa Moreira de Souza (Barbosa Lage) / Creche Comunitária Maria Nazareth Nogueira (Monte Castelo) / Creche Comunitária Nossa Senhora de Fátima (Jardim Esperança) / Creche Comunitária Antônio Vieira Tavares (Benfica) / Creche Comunitária José Herculano da Cruz (Santa Cruz).

Fonte 2: Creche Comunitária Vírginia Fávero Nocelli (Bandeirantes) / Creche Comunitária Clélia Gervásio Scafuto (Vila Ideal) / Creche Comunitária João Batista da Silva (Ipiranga) / Creche Comunitária Dr. Ivan Gaudereto de Abreu (Linhares) / Creche Comunitária Cônego F. Maximiano de Oliveira (Central).

Imagem 3
Ressignificação dos espaços



Imagem 4
Ressignificação dos espaços



Fonte 3: Creche Comunitária Duque de Caxias (Jóquei Clube) / Creche Comunitária Professora Maria de Lourdes Rezende (Santa Luzia) / Creche Comunitária Eneida de Carvalho Carapinha (Santa Rita) / Creche Comunitária Maria Braga (São Benedito) / Creche Comunitária Armando de Morais Sarmento (Cerâmica).

Fonte 4: Creche Comunitária Professora Denise dos Santos (Santa Efigênia) / Creche Comunitária Paulo Freire (Milho Branco) / Creche Comunitária Leila de Mello Fávero (São Pedro) / Creche Comunitária Sanderes dos Santos (Olavo Costa) / Creche Comunitária Prefeito Olavo Costa (Bairro de Lourdes).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JUIZ DE FORA. **Secretaria Municipal de Educação**. Programa de Educação Infantil. Juiz de Fora, 1996.

GINCANA VIRTUAL - DESAFIO EMAFS[1]

Jésus Luiz de Andrade[2]
Joubert Leonardo Gomes[3]
Olinda Fontoura da Silva[4]

APRESENTAÇÃO

O ano de 2020, certamente, será lembrado como aquele em que nossas concepções de economia, de educação, de convívio social, de cuidados pessoais e coletivos foram atualizadas frente a um inimigo invisível e mortal, o Coronavírus (COVID-19). Diante de uma doença contra a qual não havia tratamento eficaz e nem perspectiva, a curto prazo, de uma vacina, o isolamento social se mostrou a única medida realmente eficiente para a proteção da saúde individual e coletiva, diminuindo a curva de contágio e evitando o esgotamento de leitos para tratamento dos casos mais graves e, por consequência, o colapso do sistema de saúde.

Este isolamento social obrigatório fez com que, no campo educacional, milhões de crianças em todo o mundo deixassem de frequentar as escolas e os diversos sistemas educacionais precisassem pensar medidas para mitigar os prejuízos desses estudantes, baseados nas condições de cada local. Nesse momento, milhares de professores e professoras, espalhados pelo mundo, experimentaram sua incompletude e perceberam a necessidade de se adaptar a um contexto de profundas mudanças, o que nos remete à importância e atualidade da obra do grande mestre Paulo Freire, cujo centenário comemoramos

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. "Não sou esperançoso", disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (FREIRE, 1996, p.24).

1 O desafio da gincana levou o nome da escola-EMEFS (Escola Municipal Antônio Faustino da Silva).
2 Mestre em Ensino de Biologia pela UFJF. Especialista em Educação Ambiental e graduado em Ciências Biológicas pela UFJF. Diretor da E. M. Antônio Faustino da Silva em Juiz de Fora.
3 Especialista em Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Educação Física Escolar. Graduado em Educação Física pela UFJF. Professor de Educação Física da E. M. Antônio Faustino da Silva em Juiz de Fora.
4 Especialista em Psicopedagogia Clínica pela FEAP. Especialista em Mídias e Deficiência pela UFJF e graduada em Pedagogia pela UFJF. Coordenadora Pedagógica E. M. Antônio Faustino da Silva em Juiz de Fora.

No Brasil, as medidas de isolamento foram propostas em meados do mês de março de 2020 e as atividades educacionais presenciais foram suspensas. Desde então, as diversas redes de ensino, dos diversos estados e municípios têm tentado manter o contato e o vínculo com seus alunos das mais variadas maneiras e o uso das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) tornou-se um aliado importante. Por outro lado, a pandemia de COVID 19 desnudou as desigualdades no campo educacional, principalmente no que se refere ao acesso a essas tecnologias.

Nesse momento em que vivemos, temos que enfrentar novos desafios na educação. O trabalho remoto tem trazido para professores e discentes muitas novidades, já que antes só conhecíamos aulas presenciais na maioria das escolas públicas. Nesse novo contexto, se fez necessária a utilização de várias ferramentas para motivar os alunos a participarem das aulas e lhes garantir o acesso à educação. Mas os obstáculos são inúmeros: ausência de espaço adequado para os estudos, falta de equipamentos tecnológicos e um bom acesso à Internet, para possibilitar alguma autonomia.

Diante de tantas dificuldades, o acolhimento aos alunos, a manutenção do vínculo e do afeto e a participação das famílias no processo, fizeram com que nossa escola repensasse sua prática educativa e procurasse adaptar as ações de outrora aos novos tempos. A proposta de uma Gincana Virtual nasceu desse repensar a educação.

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p.23).

Aproveitamos o mês de outubro, tão significativo para as crianças, para implementar uma gincana na forma de um desafio virtual. Nossos objetivos eram estreitar as relações entre professores, alunos e seus familiares; incentivar a prática de atividades físicas (relacionadas à Educação Física) e dos Jogos de Tabuleiros entre os alunos e seus familiares e promover o uso das redes sociais da escola, até então utilizadas para a manutenção do vínculo entre escola, alunos e famílias.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS TURMAS

A Escola Municipal Antônio Faustino da Silva localiza-se no bairro Três Moinhos, zona leste de Juiz de Fora. Atende a alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, contando com uma turma de cada ano escolar. No ano de 2020, havia cerca de 280 alunos matriculados.

A escola é pequena e aconchegante. Os professores são comprometidos com o seu trabalho, com a alfabetização e com o bem-estar dos alunos. Dentre os objetivos da escola está o compromisso em proporcionar ao educando a formação básica necessária ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da consciência social, crítica, solidária e democrática. Por isso, temos uma tradição no que tange proporcionar aos alunos experiências que vão além da sala de aula. A escola tem por filosofia o trabalho com projetos e sempre realiza eventos marcados pela participação e envolvimento de toda comunidade escolar, como as blitz educativas sobre a dengue, festa das regiões, feira de ciências, festas juninas e gincanas temáticas. Todas essas atividades são planejadas com o objetivo de proporcionar enriquecimento social e cultural aos alunos.

A comunidade é participativa e alguns educandos que frequentam a escola são oriundos de bairros vizinhos, porém, a maioria pertence ao próprio bairro. A situação socioeconômica das famílias de muitos alunos é precária. Muitas crianças recebem o auxílio do Programa Bolsa Família.

As turmas com as quais foi realizada a Gincana Virtual, no ano de 2020, foram as do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, num total de 129 alunos. O fato das turmas já estarem conectadas via *WhatsApp*, possibilitou o bom desenvolvimento das atividades propostas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho remoto imposto pelo isolamento social apresentou-se como um grande desafio para todos os professores e professoras. Paradigmas foram quebrados. O celular, cujo uso até então era proibido na escola, tornou-se ferramenta fundamental para garantir o acesso e o vínculo entre a escola, alunos e famílias. De um dia para outro, a educação deixou o espaço das salas de aula e invadiu o espaço virtual, convocando os profissionais da educação para uma aventura inimaginável para alguns. Entretanto

> Como professor crítico, sou um "aventureiro" responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 1996, p.21).

Para além de ser um desafio, o novo contexto, sob um olhar mais atento, pode se tornar uma oportunidade de nos reinventarmos enquanto seres históricos. Essa capacidade é essencial aos educadores. O desafio de manter o contato e o afeto com todos despertou a ideia de buscar algo novo, até então não experimentado pela escola.

O mês de outubro se caracteriza por comemorações importantes no âmbito escolar, como o Dia das Crianças e a escola tem por hábito a realização de uma gincana para celebrar este momento com os alunos. Deixar de realizar a nossa gincana temática era impensável, já que é uma atividade muito aguardada pelos alunos. Com isso, nossa equipe de trabalho buscou uma forma de implementar uma gincana que contemplasse as expectativas dos alunos e tratasse de um tema relevante para o momento que estávamos vivendo: a importância das atividades físicas no contexto da pandemia e do isolamento social.

O jogo e o esporte sempre estiveram presentes no cotidiano das pessoas. Tente se lembrar de sua infância e dos jogos e brincadeiras que realizava com seus amigos nas ruas, nos passeios, em terrenos baldios e em praças. Você vai perceber que existem atividades livres como piques de rua, jogos com bolas de meia e de borracha, dentre outras, das quais participa quem quer, com total liberdade de entrar e sair. Por outro lado, outras atividades, chamadas de esporte, são organizadas e realizadas em clubes e escolas, nas quais os participantes utilizam uniformes, as regras são rígidas e os vencedores recebem troféus e medalhas (FERREIRA, 2011).

Apesar das aparentes diferenças apresentadas entre jogo e esporte, existem autores e profissionais da área que são contrários a elas. Eles afirmam que entre o esporte e o jogo existem mais semelhanças do que diferenças.

Identificamos algumas concepções históricas a respeito dos movimentos. A primeira delas trata do movimento humano como atividade física, que chega, às vezes, a se constituir em um hábito corporal. Podemos dizer que, seus conteúdos serviram para preparar os homens para diferentes tipos de relações: guerras, rituais e sacrifícios religiosos, festas e, principalmente, no mundo oriental, como forma de autoconhecimento e domínio do próprio corpo.

Como hábito corporal, as atividades físicas foram cultivadas em diferentes épocas e civilizações com técnicas específicas e bem direcionadas. Essas atividades se manifestaram ao longo da história com múltiplos objetivos e diferentes conteúdos internos.

Assim, destacam-se as informações retiradas da obra “A Ilíada”, de Homero, que menciona uma das mais antigas competições atléticas ocorridas no mundo grego. No funeral de Patrocle, fiel amigo de Aquiles, morto por Hector, ele organizou uma cerimônia fúnebre composta por jogos, corridas a pé, lutas, lançamento de disco e arco e flecha (FERREIRA, 2011).

Então, na história das atividades físicas, os jogos e os esportes modernos, em termos de movimentos fundantes, estão intimamente imbricados. O movimento realizado pelos homens, quer nos jogos, quer nos esportes, possui identidade na origem e diferença no tempo histórico. Originalmente, nas práticas, tanto nos jogos quanto nos esportes, o elemento essencial agonístico e os movimentos fundantes estão presentes e são os mesmos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Em Juiz de Fora, as atividades escolares presenciais foram suspensas em 17 de março de 2020. Por iniciativa de toda a equipe escolar, foram formados grupos de *WhatsApp* entre os profissionais da escola e os alunos de todas as turmas, para promover a aproximação da instituição com as famílias, de forma que os nossos vínculos fossem mantidos. Por meio destes grupos, eram compartilhados avisos, pequenos vídeos e mensagens. A partir do mês de agosto, esses grupos se tornaram um importante aliado para as proposições então colocadas pela Secretaria de Educação, juntamente com o material impresso para todas as turmas.

Muitos recursos foram utilizados nas aulas de Educação Física para realizar a interação com a comunidade escolar: as proposições das aulas eram feitas de forma impressa, para atender aos alunos sem acesso a meios eletrônicos de comunicação, e postagens de vídeos das atividades a serem realizadas no período. A construção dessas atividades sempre teve como alicerce a BNCC (2017), de onde buscávamos através de suas prerrogativas, as habilidades para executar o conhecimento e montar as atividades de forma que estas contemplassem suas diretrizes. Além disso, no planejamento destas atividades, tivemos o cuidado de pensar em adaptá-las à realidade dos alunos. Sendo assim, para

executá-las, os alunos deveriam utilizar pouco material, na maioria das vezes material reutilizado, em virtude de seu perfil socioeconômico. Nesse sentido, optamos por trabalhar temáticas como ginástica geral, atletismo, jogos e brincadeiras populares. Isso enriqueceu bastante as aulas, pois o aluno trabalhava em duas frentes: a construção do material para ser utilizado nas aulas e a atividade física da aula propriamente dita.

Outro tema abordado, foi relativo à necessidade da atividade física na pandemia, em que elaboramos um texto com uma linguagem de fácil entendimento sobre a diferença de atividade física e exercícios físicos para os alunos do 4º e 5º anos e ao se tornarem detentores deste conhecimento, abriu-se um leque de temas que puderam ser trabalhados e postados nos grupos das turmas.

A ideia da Gincana em formato virtual partiu do professor de Educação Física da escola, tendo sido logo abraçada por toda a equipe escolar. Já tínhamos uma rede bem consistente de alunos e pais nos grupos de *WhatsApp* e esses grupos eram o principal meio de comunicação para realizar uma maior interação.

Como instrumento disparador da Gincana Virtual, o professor de Educação Física das turmas de 1º ao 5º anos compartilhou, no dia 28/09/2020, um vídeo nos grupos do aplicativo *WhatsApp*, onde apresentava o regulamento da mesma. De acordo com esse regulamento, no período compreendido entre os dias 01 e 09/10/2020, os alunos e professores deveriam postar vídeos caseiros, praticando atividades físicas ou jogos de tabuleiros nos grupos de *WhatsApp*. Esse material seria postado e computado para cada turma e aquela que enviasse maior quantidade de vídeos seria a vencedora. Marcou-se para o dia 13/10/2020 a divulgação do resultado da Gincana.

Toda a equipe envolveu-se no trabalho, estimulando a participação dos alunos e seus familiares. Foram produzidos 144 vídeos. O trabalho foi compensador devido ao número de participações através das postagens.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A equipe da escola avaliou de forma muito positiva nossa Gincana Virtual, não só pelo volume de vídeos produzidos, mas também pelo envolvimento das famílias no evento, pois, levando em consideração a idade das crianças, muitas não teriam condições de fazer os vídeos de forma individual. Sabemos que não conseguimos atingir todos os nossos alunos, devido à dificuldade que muitos enfrentam, mas nem por isso deixamos de tentar uma

metodologia que atendesse ao maior número possível de docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para muito além de mais uma atividade pedagógica, a Gincana Virtual (Desafio EMAFS) foi para nós um momento de superação de dificuldades e de adaptação à realidade imposta. O sucesso da proposta representa a importância da parceria família/escola.

Nossa crença na capacidade criativa e no envolvimento dos profissionais da educação nos levou a compartilhar nossa experiência em uma Live realizada no dia 28 de maio de 2021, no canal do Youtube, dentro do Projeto "Anunciar: Tempo de cuidar, aprender e transformar" no canal da Secretaria de Educação, por meio dos "Diálogos Tecnológicos para o Ensino remoto[5]". Até o dia 30 de outubro de 2021 havia cerca de 1.450 visualizações. Seguem algumas fotos com o registro da Gincana desenvolvida na escola:

Imagem 1: Jogo da Velha



Fonte: acervo pessoal - Prof. Joubert Leonardo Gomes

Imagem 2: Circuito feito com materiais dos alunos



Fonte: acervo pessoal - Prof. Joubert Leonardo Gomes

5 A Live está disponível no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=8N1roU-J4So

Imagem 3: Circuito feito com materiais dos alunos



Fonte: acervo pessoal Prof. Joubert Leonardo Gomes

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FERREIRA, Eliana Lúcia(Organizadora), **Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência**, Volume I, 2. ed. Niterói: Intertexto, 2011, P. 44-49.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

STALLIVIERI, R. **Manual do professor para Educação Física:** 1° e 2° ano - 2. ed. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2019.

STALLIVIERI, R. **Manual do professor para Educação Física:** 3° ao 5° ano - 2. ed. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2019.

5 A Live está disponível no endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=8N1roU-J4So

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MOLA PROPULSORA NO FAZER PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL IPIRANGA

Rosileia de Albuquerque Lage[1]

APRESENTAÇÃO

O fazer pedagógico é uma construção diária no ambiente escolar, por isso há necessidade de estarmos em constante transformação e formação. Eleger a formação continuada como um dos pilares dentro da dimensão pedagógica na minha gestão, pareceu-me um caminho óbvio diante das escolhas como professora e como gestora. Ao assumir a direção em 2015, esta possibilidade se solidificou ainda mais e, assim, pude proporcionar à equipe de trabalho, momentos de formação continuada nas reuniões pedagógicas que aconteciam mensalmente e que, com a pandemia, passaram a ser semanais em ambiente virtual.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Ipiranga está situada na cidade de Juiz de Fora/MG. Foi criada pela Resolução 001/2001 do Conselho Municipal de Educação, mediante parecer nº. 48/2003, Registrado no Livro n. 001, folha 040, sob o n. 73/2003, a Portaria n. 66/2003 de 23 de dezembro de 2003. Atendia, exclusivamente, a Educação Infantil, portanto crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Com a reformulação da lei e a aprovação do Ensino Fundamental de nove anos, a escola vem fazendo diversas adaptações no seu atendimento. Atualmente, a escola atende crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, com um total de 246 crianças divididas em tempo parcial manhã e tarde e em tempo integral. Num total de 11 turmas.

Entre efetivos e contratados, a escola apresenta trinta e quatro professores em exercício, sendo a maioria contratados. Todos os professores têm como primeira formação o magistério. Todos têm curso superior em áreas diversas (Pedagogia; Normal Superior; Educação Física; Artes, Filosofia, Letras). Vinte professores têm pós-graduação e uma professora tem doutorado em Educação. As duas coordenadoras têm pós-graduação e são contratadas. A Escola Municipal Ipiranga apresenta, ainda, em seu quadro, seis funcionários operacionais (em exercício), terceirizados.

1 Graduada em Pedagogia pelo CES. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Castelo Branco pelo UCB e em Gestão Escolar pela UFV. Professora efetiva da rede municipal de Juiz de Fora. Diretora da E. M. Ipiranga em Juiz de Fora.

Esta escola atende especialmente crianças que moram nos bairros adjacentes, tais como: Ipiranga, Bela Aurora, Santa Efigênia, Sagrado Coração, Santa Luzia, São Geraldo, Previdenciários, Jardim de Alá, Loteamento Arco-íris, Vale Verde, Cidade Nova, Umuarama e Teixeiras. Constata-se que as famílias atendidas pela escola se organizam de diversas maneiras. Portanto, atendemos famílias monoparentais, formadas apenas de mães e filhos, famílias que se constituíram a partir de novas relações ou famílias que coabitam o mesmo espaço com parentescos diversos.

O perfil socioeconômico é bem diversificado, mas a maior parte das crianças encontra-se na faixa de renda mínima, muitos dependem de programa de Bolsa Família, ou seja, a população atendida vem de famílias de baixa renda, os seus mantenedores, em sua maioria, são profissionais informais e ou profissionais que atuam no comércio ou em residências.

A Escola Municipal Ipiranga atende, atualmente, apenas a Educação Infantil (tempo parcial e integral), perfazendo um total de 11 turmas com total de 246 crianças, com uma variação de números de crianças matriculadas devido à pandemia, distribuídas conforme abaixo:

- 2 (duas) turmas de creches com 18 crianças em cada turma;
- 1 (uma) turma de 1º período parcial com 20 crianças;
- 2 (duas) turmas de 2º período parcial com 20 crianças em cada turma;
- 3 (três) turmas de 1º período de Tempo integral com 25 crianças em cada turma;
- 3 (três) turmas de 2º período de Tempo integral com 25 crianças em cada turma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada, como prática no ambiente escolar, possibilita a todos a reflexão e ação, de acordo com Freire (1993), "[...] quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica" (FREIRE, 1993, p.40). Desta forma, proporcionar aos professores momentos de reflexão e de mudanças a partir destas novas aprendizagens, contribui para a qualidade na educação. E a qualidade na educação está intimamente relacionada a uma gestão democrática que possibilita aos professores se reconhecerem como sujeitos históricos que muito têm a compartilhar com seus pares, neste sentido

> [...] qualidade numa perspectiva ético-política que privilegia a formação do cidadão atuante numa sociedade democrática, e considerando a imprescindível coerência entre atos e palavras para a concretização dessa formação, o estudo das dimensões em que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa dos objetos mostra-se altamente relevante, tendo em conta que aquela coerência depende, em grande medida, da ação desses condicionantes (PARO, 2007, p.30).

Neste sentido, proporcionar formação continuada aos professores, numa perspectiva democrática onde os relatos e vivências pedagógicas têm relevância para si e para o outro, nos leva a corroborar com Freire (2002) que afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2002, p.68).

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES E FORMA DE AVALIAÇÃO

Diante da busca constante de construir um caminho onde o fazer pedagógico fosse trilhado pela equipe docente da Escola Municipal Ipiranga, encontrou-se nas reuniões pedagógicas o lugar legítimo para fomentar as discussões, compartilhar conhecimentos, por meio de textos e diálogos. Também contamos com educadores convidados que puderam contribuir com assuntos relevantes à Educação Infantil e relatos de experiências dos próprios professores da instituição. Abaixo, pode-se observar na imagem 1, uma das reuniões realizadas em 2019.

Imagem 1 - Reunião Pedagógica da E. M. Ipiranga



Fonte: Fotografia da autora (2019)

Assim, iniciou-se um ciclo de estudos, a partir de alguns documentos oficiais selecionados com foco na formação continuada: Base Nacional Comum Curricular (2017); A Prática Pedagógica na Educação Infantil - Diálogos no Cotidiano (2011); Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana (2010); o Projeto Político Pedagógico (2016-2017) da escola e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). Registra-se, aqui, como estes momentos de formação continuada foram importantes para que se realizasse o estudo sobre os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e, posteriormente, o planejamento e a aplicação dos Índices da Escola Municipal Ipiranga, que resultou num portfólio contendo o material produzido pelas crianças, levando em conta o que as mesmas têm a dizer, junto com toda a comunidade escolar (professores e pais).

Com objetivo de aprimorar a formação continuada dos professores, utilizamos momentos de reuniões para receber educadores convidados, que muito tinham e têm a contribuir com o conhecimento que a escola tanto anseia. Entretanto, empenhou-se em dar visibilidade aos professores da escola, convidando-os a darem seu relato de experiência a partir dos trabalhos de excelência que aconteciam nas salas de aula. Toda a escola se envolveu como, por exemplo, o relato da coordenação e vice-direção que apresentaram a construção de uma teia para ser trabalhada com os projetos na Educação Infantil.

O relato de experiência da professora Marilda Simeão desenvolvido com as turmas de 1º e 2º períodos, deu visibilidade às identidades afrodescendentes e seu impacto positivo na autoestima de nossas crianças.

A contação de história da professora Flávia Nascimento nos levou a suavizar os momentos de formação e adentrar no mundo da imaginação, possibilitando aproximarmos mais das crianças e da importância das histórias orais na Educação Infantil.

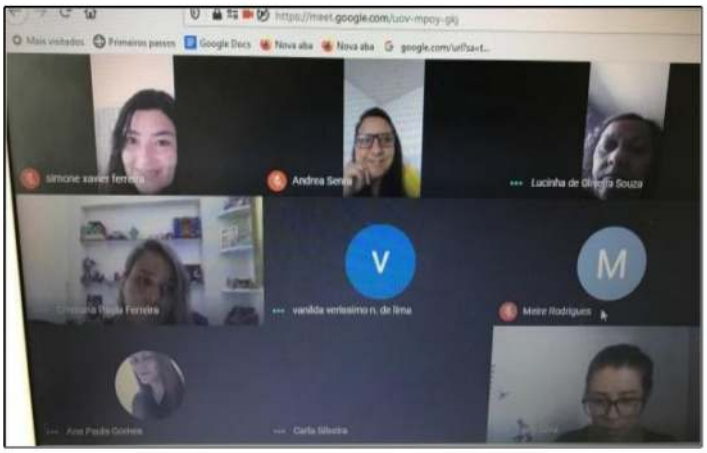
A professora Rejaine Célia dos Santos também nos proporcionou momentos de formação, utilizando como base teórica o livro “A criança e o número de Constance Kamii”(2012), um livro que aborda os processos envolvidos na construção do conceito de número pelas crianças.

Em 2020, com a pandemia, onde todos tiveram que se reinventar, não havia mais as reuniões pedagógicas mensais. Inicialmente, as aulas foram suspensas e as reuniões pedagógicas presenciais foram interrompidas por um longo período, ficando acordado com o grupo que teríamos encontros virtuais. Assim, todas as segundas-feiras, pela manhã, tínhamos momentos que possibilitaram mantermos os vínculos com todos os professores, elaborar planejamentos coletivos e revisitar as lives formativas que tinham grande

relevância para o momento atual, devido à pandemia e, ainda, agregar novos conhecimentos adquiridos com a tecnologia, auxiliando a educação.

Nesse sentido, mantivemos a formação continuada, agora numa perspectiva mais voltada para o momento. Alguns temas tratados foram: trabalho por projetos (relato de experiência por Rejaine Célia dos Santos); organização do ambiente virtual de aprendizagem da E. M. Ipiranga no ciberespaço (por equipe) e a discussão e reflexão sobre política de educação inclusiva (conduzido pela professora Rayssa Lopes Bastos).

Imagem 2 - Reunião Pedagógica virtual da E. M. Ipiranga



Fonte: Fotografia da autora (2021)

Posteriormente, com o retorno gradativo dos professores ao ambiente escolar, começamos a ter reuniões com grupos pequenos, conduzidos pela coordenação pedagógica; sempre mantendo os protocolos de segurança e o distanciamento físico.

Imagem 3 - Reunião Pedagógica na E. M. Ipiranga



Fonte: Fotografia da autora (2021)

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

O trabalho realizado assegurou ao grupo manter o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores e corroborou para que, assim, mantivéssemos um ensino de qualidade para nossas crianças, tendo em vista as devolutivas dos professores da escola em relação à importância das formações nas reuniões da escola.

Dentre as falas dos professores, pode-se observar o quão rico foram estes momentos, devido às trocas de experiências, aprendizado, atualização, ganhos na aprendizagem tanto para os professores quanto para as crianças, trabalho em equipe, afetividade, empatia, formação constante, ações, reflexões e compartilhamento de soluções.

Entretanto, desafios apareceram, dentre eles: incentivar aos professores a participarem de cursos de formação, criar momentos na escola para a participação de formação continuada e não permitir que as reuniões tivessem caráter burocrático, dando visibilidade ao trabalho destes professores dentro da própria escola, incentivando-os a expor suas práticas em forma de relatos para todo o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo dado aos professores, para participarem de cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação, deve ser uma prática na qual o diretor informa e convida a todos e todas a participarem e a assistirem as lives, que tanto nos auxiliaram no entendimento do fazer pedagógico. Mas não somente, há que se criar oportunidades na escola, utilizando as reuniões pedagógicas para momentos de formação continuada. E foi essa a proposta da minha gestão, de oportunizar, proporcionar, assegurar e coordenar as formações continuadas *in loco*.

Em toda unidade escolar temos excelentes professores que muito têm a contribuir. Dar visibilidade ao trabalho destes profissionais dentro da própria escola, proporciona formação constante. Isso significa que o processo de formação continuada deve ser uma prática, a troca de saberes deve se tornar uma metodologia na qual a escola possa se apropriar e utilizar como estratégia pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar** (BNC-diretor Escolar). 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, 2009.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **A Prática Pedagógica na Educação Infantil - Diálogos no Cotidiano.** Juiz de Fora, 2011.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Educação Infantil: **A Construção da Prática Cotidiana.** Juiz de Fora, 2010.

JUIZ DE FORA. Escola Municipal Ipiranga. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Ipiranga.** Juiz de Fora, 2016-2017.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. 39 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007, p.30.

.

DIÁLOGOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA NA ESCOLA MUNICIPAL CECÍLIA MEIRELES

Christiane Mury Gomes[1]
Fábio Beraldo Siano[2]
Gerson Sousa de Oliveira[3]
Jaqueline Lupi Seabra da Silva[4]
Monica Cruz Vieira Mendonça[5]

APRESENTAÇÃO

O presente texto tem por objetivo relatar as experiências da Escola Municipal Cecília Meireles frente ao uso das tecnologias em favor da educação durante a pandemia do COVID-19, que representou um grande desafio, não só para os professores, mas para os alunos e toda comunidade escolar. Entretanto, esta foi a única forma para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em razão de todo este cenário da pandemia, os professores tiveram que lidar com a pressão de adaptar-se às ferramentas virtuais.

Nossa escola trabalhou com afinco em sintonia com toda equipe escolar, buscando estratégias tecnológicas para estarmos próximos virtualmente, além de desenvolver tutoriais que auxiliassem os professores no manuseio para lidar, por exemplo, com aplicativos do *Google Meet* e com toda a tecnologia usada para o novo formato das aulas remotas (videochamadas, áudios, *chats* etc).

A experiência que será relatada mostra o quanto a equipe cresceu e se tornou mais unida, além do avanço que todos, alunos e professores tiveram em relação ao uso da tecnologia.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Cecília Meireles foi inaugurada em 15 de fevereiro de 1978, no

1 Graduação em Letras e Especialista em Psicopedagogia pelo CES. Graduação em Pedagogia pela UFJF. Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Juiz de Fora.
2 Graduação em Tecnologia de Processamento de Dados pelo CES. Diretor da E. M. Cecília Meireles de Juiz de Fora.
3 Pós-graduação Latu Sensu em Gestão Ambiental de Problemas Urbanos pela Faculdade Estácio de Sá. Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFRJ. Bacharelado em Ciências Biológicas pela UFJF. Professor de Ciências da rede municipal de Juiz de Fora.
4 Mestra e Doutoranda em Estudos Literários pela UFJF. Graduação em Letras pela Faculdade Estácio de Sá. Graduação em Pedagogia e Ciências Humanas. Especialista em Alfabetização e Linguagem. Coordenadora Pedagógica da rede municipal de Juiz de Fora.
5 Mestranda em educação pela UCP. Graduação em psicologia pela UFJF. Licenciatura em psicologia pelo CES. Especialização em psicopedagogia. Professora da rede municipal de Juiz de Fora.

Bairro Nova Era, Zona Norte de Juiz de Fora. Atualmente, atende 775 alunos matriculados da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 32 turmas. Conta com 100 profissionais, entre direção, coordenação pedagógica, secretárias escolares, professores e funcionários terceirizados.

A escola sempre teve em seu Projeto Político Pedagógico (2018) o ideal de uma educação pública de qualidade e a formação de educandos responsáveis, criativos, éticos e solidários, associado ao *Programa Cuidar*[6] e pautado nos valores, em consonância com as Propostas Curriculares da Rede Municipal (2020).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em tempos atuais, pautar uma proposta pedagógica no diálogo é compreender a necessidade de perceber o aluno em sua natureza integral, respeitando sua cultura e identidade. Nesse contexto, tão oportunas são as palavras de Paulo Freire (2020) ao se referir ao diálogo como caminho pelo qual os homens ganham significação, o autor conclui que

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ela 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 (FREIRE, 2020, p. 109).

Em nossa escola há vários projetos em diferentes áreas do saber (Ginástica Rítmica, Laboratório de Informática, Projeto de Dança, dentre outros). Cada projeto possui seus próprios objetivos e um ponto em comum entre eles é a utilização de metodologias diferenciadas, utilizando sempre o lúdico, brinquedos e o material concreto (JUIZ DE FORA, 2018). O trabalho com projetos vem ao encontro do que Freire (2020) disse na citação anterior: o diálogo humaniza e a aprendizagem torna-se mais significativa, saindo, portanto, da educação bancária.

Fernando Hernández (1998) aponta que o trabalho com projetos está centrado em um currículo em espiral, em que prevalece as inter-relações dos conhecimentos: “da mesma forma, tratou-se de ir substituindo o acúmulo linear de informação pela busca de

6 O Programa Cuidar foi oferecido pela Modus Faciendi em parceria com a Fundação Odebrecht, oferecido pela Secretaria de Educação em 2000.

inter-relações entre diferentes fontes e problemas que pretendem conectar-se em espiral em torno de estruturas de conhecimento" (HERNÁNDEZ,1998, p. 38). Aprender, portanto, torna-se prazeroso e dialógico, na medida em que os alunos e alunas se envolvem para resolver determinados problemas e, assim, a busca pelo conhecimento torna-se muito mais ativa.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Em maio de 2021, a convite da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, a Escola Municipal Cecília Meireles participou da *Live Diálogos tecnológicos para o ensino remoto: relatos, reflexões e vivências no contexto da Pandemia*[7]. Trouxemos a experiência que vivenciamos com nossa equipe e mostramos as nossas potencialidades ao se reunir e dialogar para a construção de um planejamento conjunto. Após uma nova realidade *on-line*, gerada pela interrupção das atividades letivas presenciais, os professores foram obrigados a repensar e mudar suas práticas pedagógicas e metodologias típicas dos ambientes físicos de aprendizagem para o novo formato que chegava: o ensino remoto.

Desta forma, iniciamos aqui nosso relato a partir de um texto escrito por um aluno do nono ano. Este texto foi o primeiro momento da experiência que iremos relatar e é resultado de uma proposta de trabalho da professora de geografia da escola, intitulada Relato das Vivências durante a Pandemia. O aluno descreve suas dificuldades, seus sentimentos, suas expectativas, suas perdas, ao mesmo tempo em que vê, no professor, a única pessoa que podia ajudá-lo a avançar nas aprendizagens e o estudo como a forma de transformar este momento. Abaixo, segue um trecho da carta do aluno:

"Oi Professora, tudo bem? Meu nome é Gabriel e tenho 14 anos. A senhora me deu aula por alguns meses no 7ºAno e eu era do 7ºT3. Queria começar pedindo desculpas pela demora da devolutiva das atividades, pois uso os dados móveis para ter internet e às vezes acaba. Foi interessante estudar o crescimento da população e os diferentes tipos de povos, gostaria de recapitular tudo que aprendemos. A Geografia é muito importante, nos ajuda a entender mais sobre o espaço onde vivemos. A Geografia abrange vários temas, todos eles importantes. Meu aprendizado durante a pandemia foi muito complicado por conta da falta do ambiente escolar, a falta de um professor e a falta de autodisciplina por minha parte, que é algo extremamente necessário para o ensino remoto. O medo e a preocupação foi algo que não ajudou e foi um sentimento que a maioria de nós enfrentamos. Perdi minha tia para a Covid-19 e tive muito medo que o mesmo acontecesse com minha mãe, por ela ser enfermeira e estar na linha de frente contra o Coronavírus. Infelizmente não pude contar com o apoio de nenhum familiar. Moro com meus padrinhos, pois minha mãe teve que se mudar para o Rio de Janeiro para conseguir emprego lá. Minha madrinha é cuidadora de crianças e acabo ajudando ela

7 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=n-P3RhxDJBI

sempre que posso e o meu padrinho trabalha na CEASA. Nenhum dos dois entendem muito da matéria que eu estudo, então não podem ajudar, às vezes é difícil estudar no meio de todos esses fatos e acontecimentos, mas prometo me dedicar ao máximo e melhorar minha autodisciplina. Abraços."

Considerando o fragmento do texto acima, fica evidente a impossibilidade da execução de qualquer trabalho pedagógico sem a interação do professor, visto que muitos alunos não possuíam, em suas casas, alguém que os acompanhasse nas tarefas escolares. Nesse contexto, se fez necessário que o professor assumisse, cada vez mais, o protagonismo enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem.

Em um segundo momento, a coordenadora dos anos finais do Ensino Fundamental fez uma síntese das ações realizadas no ano de 2020, tais como as reuniões virtuais, a criação dos grupos no *WhatsApp* – CM[8], informes e a criação do *Blog*[9] no mês de maio/junho de 2020. Esta síntese serviu para nos ajudar a avaliar nosso trabalho até aquele momento e pensarmos em novas estratégias para o próximo ano, já que iríamos continuar no trabalho remoto. De agosto a março de 2021, utilizamos o e-mail como plataforma de comunicação para enviarmos as atividades aos alunos, que também eram postadas toda segunda-feira.

Os Planos de Trabalhos[10] mensais passaram a fazer parte do nosso cotidiano e os temas geradores/eixos temáticos eram definidos nas reuniões virtuais com ênfase nas competências e habilidades de cada segmento. Este foi o terceiro momento da experiência que estamos apresentando e os projetos realizados foram: agosto/setembro: *Cecília Meireles: Poemas. Prosas, Narrativas... Subjetividades em Tempos de Pandemia*; outubro: *Meio Ambiente: um olhar na janela*; novembro: *Cecília Meireles: Democraticamente – Cidadania e Diversidade*; dezembro: *Cecília Meireles Recontando os 300 anos de Minas Gerais*; janeiro/fevereiro de 2021: *Cecília Meireles – Conectividade e Educação*; março: *Escola Municipal Cecília Meireles – Apresentação dos professores e devolutivas dos alunos, as dificuldades enfrentadas pelo trabalho remoto.*

A partir de abril, motivados pela leitura emocionante do texto escrito pelo aluno do nono ano, citado mais acima, as plataformas para mediação entre professor e aluno foram modificadas, sendo este o quarto momento deste relato. A Educação Infantil e os Anos Iniciais passaram a adotar o *WhatsApp* e os Anos Finais, a Plataforma *Google Classroom*,

8 Grupo de *WhatsApp* – Cecília Meireles.
9 Endereço: https://escolaceciliameirelesjf.tumblr.com/
10 O plano mensal é um documento solicitado às escolas pela Secretaria de Educação. Nesse documento, a escola projeta seu fazer pedagógico.

pois anteriormente não havia a mediação dos professores, fator primordial para que ocorra a aprendizagem de modo significativo.

Neste período, iniciou-se também, a produção de tutoriais que ajudassem os professores a lidar com os aplicativos que agora iriam fazer parte de suas aulas, como por exemplo a plataforma *Google Classroom*. Os tutoriais foram construídos com a ajuda de todos os profissionais capacitados em informática e foram definidos os eixos temáticos para o ano *continuum* 2020/2021, assim definidos: abril: *Consumo e Consumismo*; maio/junho: *Cuidar e Educar*; agosto/setembro: *Pluralidade Cultural... Centenário de Paulo Freire*; outubro/dezembro: *Cuidar e Aprender: Diversidade... Meio Ambiente... Sustentabilidade.*

Foram criadas salas de aula no *Google Classroom* com os projetos da escola. Para os sextos anos – Laboratório de Aprendizagem de Matemática com ênfase na Educação Financeira e Sala de Leitura com o Projeto Contos. Nos oitavos anos – Laboratório de Aprendizagem de Matemática – Geometria/mandalas uma vez que em nosso fazer pedagógico trazemos em nossa essência a ludicidade e nos nonos anos – Laboratório de Aprendizagem de Português – Produção de Texto para auxílio aos alunos que farão provas para ingressar no Ensino Médio, além de outros projetos: cuidando com Arte – Horta, Saúde e Comunicação e Expressão, Xadrez e Slam Poético, Sala de Informática – Jornal Virtual.

Tanto no ano de 2020 quanto em 2021, nós buscamos ativamente nossos alunos e alunas. Foram utilizados vários meios para encontrá-los: telefonemas, mensagens, cartas, cards pelo bairro e entorno, carro de som. Ações para que pudessem trazer os alunos ainda não cadastrados ou aqueles que não tinham realizado as atividades. O material impresso também foi disponibilizado, pois muitos pais solicitaram, principalmente, quando buscavam os kits de Alimentação.

Percebendo que a equipe da escola ainda apresentava dificuldade em relação à alfabetização tecnológica, a coordenadora dos anos iniciais iniciou um trabalho de formação em serviço e enriqueceu o quinto momento do nosso relato, trazendo a proposta de apresentar lives para toda a equipe de professores e professoras. As reuniões pedagógicas virtuais tornaram-se espaço para formação e troca feita pelos próprios professores. Nestas lives, foram oferecidas formação (e informação) sobre informática básica, tratados assuntos como manuseio do e-mail, explicações sobre “nuvens”, utilização de ícones na informática e, continuamente, foram oferecidas diversas ferramentas digitais para auxiliar o trabalho pedagógico, como documentos compartilhados do *Google*, *Padlet*, site *Khan Academy*, *Book Creator*, dentre outros. Além disso, o espaço virtual foi importante para os conselhos de

classe e diálogos sobre o cotidiano pedagógico.

Outro ponto importante a ser dito em relação ao uso da tecnologia pela nossa escola foi o trabalho com a Plataforma *Google Classroom* no ensino remoto. Ela promoveu uma ampliação enorme das possibilidades de propostas pedagógicas, uma vez que permitiu criar atividades contendo documentos anexos, criar formulários de preenchimento rápido para avaliações periódicas, anexar vídeos de outras plataformas, materiais de leitura, apresentações ao vivo pelo *Google Meet* etc. Este novo formato foi bem aceito pelos estudantes e suas famílias. Observamos, também, que em três turmas de nono ano, houve um aumento da participação em atividades propostas. Em parte, esse aumento é fruto da possibilidade de entregar atividades atrasadas, uma vez que o acesso de alunos e professores às atividades ficou facilitado, mesmo nas entregas atrasadas. Constatou-se, portanto, que houve uma melhora significativa na comunicação com os estudantes, promovendo maior integração de profissionais da educação com as famílias.

É importante salientar que a Escola Municipal Cecília Meireles sempre trabalhou com projetos em sua proposta pedagógica. Tal escolha se justifica uma vez que esse tipo de trabalho promove uma visão diferente do que seja conhecimento e currículo e possibilita maneiras diferentes de organizar o trabalho na escola. Com a pandemia da COVID-19, a escola precisou se reinventar e nesse sentido, a proposta baseada em projetos interdisciplinares foi o caminho estruturante da prática da escola.

Assim, em um sexto momento, o projeto da Sala de Leitura se destacou. Em 2021, o projeto "Roda de Leitura: quem conta um conto, supera desafios!" chegou com toda força, como uma proposta de leituras e narrativas, tendo como objetivo desenvolver o letramento e ampliar o repertório literário dos alunos. Tal proposta tinha, sobretudo, o intuito de ir além do currículo institucional, pensando identidade e cultura como caminhos de transformação, de uma necessidade urgente nesse contexto de pandemia, com possibilidades de oferecer uma escuta ativa, sensível, metódica e alerta, permitindo aproximação de corpos repletos de subjetividades, angústias e anseios por dias melhores.

As sessões deste projeto aconteceram pelo *Google Meet* [imagem 1], às segundas-feiras com a leitura de um conto previamente sugerido pelos alunos, seguido de debate mediado pelo leitor guia (professor). Ao final de cada encontro, os alunos contribuíram com registros para a construção de um painel no *Padlet* [imagem 2].

Imagem 1: Encontro no *Google Meet*



Imagem 2: Parte do painel no *Padlet*



Fonte: Arquivo da professora Monica Cruz Vieira Mendonça

Ao concluir o ciclo de sessões com a temática proposta pelos alunos (mediando diálogos, descobertas, dúvidas, ou simplesmente conversas cotidianas), foi sugerido que escolhessem um dos contos trabalhados ou outro, se assim o desejassem, para elaborar uma reescrita, pensando nos marcadores sociais discutidos e em suas vivências. Esses textos serviram de material para alguns encontros.

Apesar das dificuldades enfrentadas pela Roda de Leitura no contexto pandêmico, valeu a pena, pois o projeto despertou o olhar para novas possibilidades e a compreensão da necessidade de ouvir e observar o aluno no cotidiano escolar para além do seu papel dentro da escola.

Em um período tão delicado e difícil, pelo qual ainda estamos passando nesta pandemia, ter uma equipe unida e disposta a desenvolver um trabalho de qualidade é essencial para continuarmos nossa jornada de aprendizagem e ensino, pois nós todos, não só os alunos, mas a gestão, os professores e os pais estamos ensinando, mas aprendendo muito. Sem dúvida, a tecnologia chegou como uma alternativa essencial para nos auxiliar nas aulas remotas, obrigando-nos a sair da zona de conforto e buscar, cada vez mais, aprender novos recursos para tornar os encontros virtuais e as aulas remotas mais interessantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência relatada, podemos dizer que tanto professores quanto alunos tornaram-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Nós nos reinventamos a cada dia e sempre juntos, como uma equipe, dispostos a atingir nosso maior objetivo, ou seja, nossos alunos. Mediar a aprendizagem dos/das nossos/nossas alunos e alunas, durante o ano *continuum* 2020/2021, está sendo o nosso grande desafio, mas juntos

esperamos tornar uma sociedade mais humana, mais justa e feliz. Uma sociedade, enfim, igualitária, inclusiva, ética e solidária.

Evidencia-se nesse processo, nossa maior preocupação com relação à aprendizagem dos/das nossos/nossas alunos e alunas, pois pensamos que mediar o trabalho seria fundamental para minimizar os impactos do trabalho remoto. Ficou claro o empenho dos professores em usar os recursos existentes no *Google Classroom*, a oferecer seu *WhatsApp* pessoal, criar horário para atendimento. O nosso fazer, portanto, tornou-se um compromisso solidário e que só faz sentido quando estendemos as mãos e acolhemos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 75ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. **Propostas curriculares.** 2020. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/> Acesso em: 02 dez, 2021.

JUIZ DE FORA. Escola Municipal Cecília Meireles. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Cecília Meireles**, 2018.

LEITURAS EM TEMPO DE PANDEMIA POR MEIO DE LIVROS DIGITAIS NAS MÍDIAS SOCIAIS

Viviane de Sousa Rocha[1]

APRESENTAÇÃO

O presente relato pretende compartilhar algumas questões e resultados do trabalho com a leitura desenvolvida com duas turmas dos sextos anos, no ano de 2021, durante a Pandemia da covid-19, na Escola Municipal Manuel Bandeira, em Juiz de Fora. O objetivo geral foi desenvolver as habilidades da leitura compartilhada e autônoma: EF15LP16[2] - ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração e crônicas e EF67LP28XMG[3] - Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes[...]. Essas habilidades fazem parte do Currículo da Prefeitura de Juiz de Fora (2021).

Os objetivos específicos do trabalho aqui relatado foram: contribuir para formar cidadãos sujeitos do conhecimento através da leitura, nas turmas de sextos anos, durante as aulas *on-line*. Além disso, através da leitura do livro *Super-Protetores* e de outras obras do *projeto Itaú*[4], desenvolveu-se o Tema Cidadania e Trabalho proposto pela escola e o despertar do prazer da leitura.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E TURMA

A Escola Municipal Manuel Bandeira atende alunos do 2º ano ao 9º ano na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A direção e a coordenação são presentes, organizadas, atuantes e democráticas em relação ao trabalho com os discentes e docentes.

---

1 Mestranda em Ciência da Religião. Especialista em Ciência da Religião. Especialista em Teologia. Especialista em Língua Portuguesa e Estudos Literários pela UFJF. Graduada em Letras pela UFJF. Professora da E. M. Manuel Bandeira de Juiz de Fora.

2 Código alfa-numérico da habilidade que indica: Ensino Fundamental (EF), do 1º ao 5º ano (15), de Língua Portuguesa (LP), posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou bloco de anos (16).

3 Código alfa-numérico da habilidade que indica: Ensino Fundamental (EF), do 6º ao 7º ano (67), de Língua Portuguesa (LP), posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou bloco de anos (28), habilidade da BNCC modificada (XMG).

4 Projeto Leia para uma Criança - Itaú-social.

As turmas dos segundos anos até os quintos anos funcionam no turno da manhã. No turno da tarde, está inserido o Ensino Fundamental - anos finais e, no noturno, acontecem as aulas da EJA. Os alunos são, em sua maioria, de uma condição socioeconômica baixa e moradores do bairro Nossa Senhora Aparecida em Juiz de Fora/MG. As turmas dos sextos anos possuem 50 alunos matriculados e participaram dos trabalhos via *Meet* e *WhatsApp* 15 alunos, devido provavelmente, às questões sociais, emocionais e econômicas.

Com o objetivo de alcançar o maior número de alunos, durante a pandemia, a escola também tem utilizado outros materiais e recursos além do *WhatsApp* (utilizado para as aulas *on-line*), tais como: apostilas entregues mensalmente, redes sociais (*Facebook*, *Instagram* e *Youtube*). Quanto às apostilas devolvidas, 60% dos alunos dos sextos anos entregaram-nas preenchidas, no período correspondente ao 4º período. As redes sociais citadas acima são, geralmente, atualizadas com informações sobre reuniões, entregas de materiais e vídeos de diversos conteúdos e disciplinas e informes da direção, além de vídeos explicativos voltados para a comunidade escolar, pais e alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como referencial teórico e metodológico para o desenvolvimento deste trabalho de leitura, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Referencial Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora (2021), duas obras de Freire fundamentais para se pensar a leitura: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1982) e *Pedagogia da Autonomia* (1997). Buscamos como interlocutores essas obras de Paulo Freire, principalmente, lembrado pela comemoração de seus cem anos e sua atualidade para as reflexões dos professores sobre o processo de ensino da leitura. Utilizamos, também, a obra dos autores Ferrarezi e Carvalho (2017) que, em diálogo com Freire, explanam sobre a questão do ensino da leitura na Educação Básica.

A leitura é um processo que deve ser ensinado nas escolas e, principalmente, sistematizado nas aulas de Língua Portuguesa. Paulo Freire (1997, p. 52) aborda a questão de ensinar ser diferente de transferir conhecimento. O que é ensinar então? Para Freire (1997) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidade para a sua própria produção ou a sua construção” “[...] sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, [...]” (FREIRE, 1997, p. 52). Para tanto, se fez necessário ouvir os alunos, fazer um diagnóstico da turma, perceber o que sabiam e o que ainda precisavam

aprender, para então, planejar as aulas em virtude das observações.

Nesse sentido, ao planejar este trabalho, levou-se em consideração o fato de não apresentar as respostas imediatamente, incentivando os alunos a serem sujeitos e pesquisadores em um mundo de google e vários recursos digitais. Freire (1982) relata sua própria experiência com a leitura e diz "[...] fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz." E continua o relato de que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1982, p. 22).

Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017), a escola não é o local de algumas leituras: é o local de todas elas. Desde a leitura do mundo até a leitura mais estrita da palavra, tudo é de interesse da escola. Da leitura do mundo e da leitura da palavra, "o cotidiano de um leitor, em uma sociedade letrada, apresenta-lhe uma infinidade de tipos diferentes de textos, de gêneros textuais os mais diversificados" (FERRAREZI E CARVALHO, 2017, p. 50).

Partindo da realidade dos discentes sem se limitar a ela, o mundo da escola precisa ser mais amplo que o do aluno. Portanto, a leitura tem o objetivo de ampliar os horizontes dos alunos e o conhecimento que irão adquirir para além do mundo da criança, mas partindo dele, sendo importante a "leitura de mundo" e também a "leitura da palavra" (FREIRE, 1982). Para Freire, "ensinar exige querer bem aos educandos, coragem de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo" (FREIRE, 1997, p. 159).

As Competências Gerais da Educação Básica, que constam na introdução da Base Nacional Comum Curricular (2018), como empatia e cooperação, conhecimento, responsabilidade e cidadania, o conhecer-se, o cuidar de sua saúde física e emocional e o mundo do trabalho foram trabalhadas durante o projeto, assim como as habilidades de leitura e oralidade do Referencial Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora (2021).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A escola estava desenvolvendo um trabalho com temas, durante todo o período de trabalho remoto e um deles foi "Cidadania e Trabalho". Os livros digitais disponíveis pelo projeto "Itaú Cultural, Leia para uma Criança" foram utilizados para o desenvolvimento das temáticas durante as aulas *on-line*. Foram trabalhados, também, outros gêneros textuais tais como tirinhas, histórias em quadrinhos e poemas, etc.

O livro trabalhado na atividade deste relato foi o *Super-Protetores* que possui uma versão digital e uma em pdf. O assunto está relacionado ao tema trabalho e à valorização dos profissionais da saúde e fazendo-lhes uma homenagem. O livro traz várias descobertas importantes para se evitar o contágio pelo vírus causador da Covid-19, tais como: higiene das mãos, uso de máscaras e distanciamento. Tais cuidados serão muito importantes no retorno às aulas, além de se relacionar com as Competências Gerais da BNCC para a educação básica, principalmente no que se refere ao cuidado de sua própria saúde, empatia, cooperação e o trabalho.

Num primeiro momento, o livro foi encaminhado pelo *WhatsApp* para leitura silenciosa, autônoma e individual, numa versão com recursos de imagem e som. Posteriormente, enviou-se o link do *Meet* no grupo do *WhatsApp* convidando os alunos para o acessarem, com uma breve mensagem de acolhida e explicando que a aula *on-line* seria por meio desta plataforma. Pelo *Meet* seria possível ver os alunos e ter um diálogo maior e compartilhar a tela do livro em formato pdf.

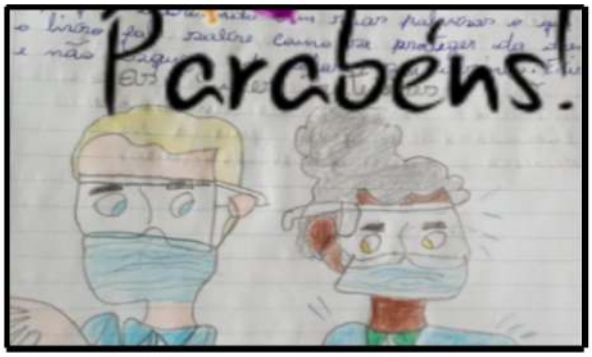
Inicialmente, a leitura foi realizada pela professora e as atividades com a leitura de imagem, da capa do livro. As observações sobre a diferença entre o livro em pdf e digital foi uma questão muito notada pelos alunos. Os recursos de imagem e som os encantaram, pois as imagens mexiam e tinham sons. Os alunos puderam relatar a importância do trabalho dos médicos e enfermeiros durante a pandemia, quando fizemos juntos a leitura e, posteriormente, nas produções escritas e artísticas. Neste momento, trabalhou-se ainda, o desenvolvimento da oralidade, o saber ouvir e esperar sua vez de falar.

A leitura ia sendo pausada, observando-se as imagens e fazendo a descrição das mesmas. Os alunos participaram e se mostraram animados, pois as aulas geralmente eram apenas no *WhatsApp*. Foi utilizado o recurso do *chat* por alguns para responderem às questões colocadas pela professora e também fazerem perguntas. Houve perguntas durante a leitura como: será que o álcool em gel é mais importante que lavar as mãos? Alguns alunos estavam interessados em saber sobre o retorno às aulas, como e quando seria, se teria álcool em gel nas salas e etc.

Abaixo alguns exemplos das atividades que foram desenvolvidas pelos alunos após a aula *on-line*. A proposta da atividade encaminhada foi desenhar ilustrando a parte que mais gostou e escrever o que o livro *Super-Protetores* apresenta sobre como se proteger do coronavírus. O objetivo era despertar o gosto pela leitura e valorizar as profissões relacionadas à saúde, dentro da temática do projeto da escola “Cidadania e Trabalho”.

Portanto, as crianças desenharam e escreveram sobre o uso de máscaras e a importância da higiene para se evitar a covid-19. É possível observar que elas assimilaram a leitura e as discussões sobre a importância da higiene e uso de máscaras, nas ilustrações e nos textos escritos. Algumas imprimiram o pdf e fizeram as atividades e encaminharam pelo *WhatsApp*. Fizeram uma parte escrita e outra ilustrativa, conforme podemos ver nos exemplos abaixo.

Imagem 1



Fonte: arquivo da autora. Atividade proposta em pdf e realizada pelos alunos.

Imagem 2

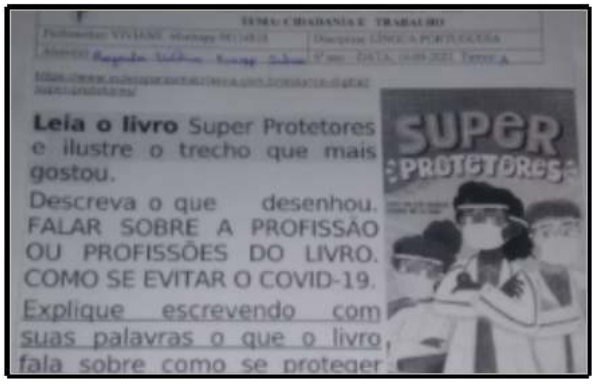
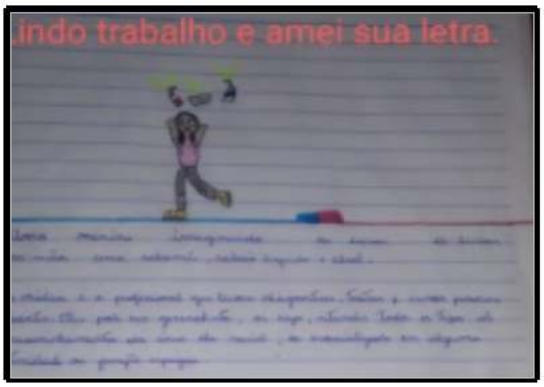


Imagem 3



Fonte: arquivos da autora. Atividade proposta em pdf e realizada pelos alunos.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A partir do trabalho da leitura do livro *Super-Protetores* e das produções enviadas pelos alunos, pode-se notar que eles ampliaram o horizonte de conhecimento sobre o tema "Cidadania e Trabalho". A leitura possibilitou o debate sobre o cuidar de si e do outro, coletivamente. O querer bem ao aluno e a prática educativa fazem parte do fazer

pedagógico (FREIRE, 1997, p. 159). A amorosidade e a empatia também estiveram presentes no trabalho aqui relatado de Língua Portuguesa. As habilidades da leitura (EF15LP16), (EF67LP28X) foram priorizadas no desenvolvimento do Projeto "Cidadania e Trabalho".

Percebe-se que os alunos que participaram com frequência do *WhatsApp* demonstraram maior facilidade na realização da apostila, desenvolveram a escrita com maior autonomia e, na sala de aula, apresentaram mais participação. Os alunos que escreviam com letra palito foram, aos poucos, passando para a letra cursiva. Desta forma, podemos constatar que as aulas via *WhatsApp* ou *Meet* aproximaram os alunos do processo de construção de conhecimento, tendo o professor como mediador dessa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas com o livro *Super-Protetores* durante as aulas *on-line* de Língua Portuguesa possibilitaram a valorização do trabalho dos profissionais da saúde, a participação e desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita. As atividades tiveram resultados positivos através das participações e produções artísticas e escritas dos alunos via *Meet* e *WhatsApp*. Os trabalhos enviados enfatizaram a importância do papel da ciência e dos médicos nesse período.

REFERÊNCIAS

ANDARILHO, Jessé. **Super-Protetores**. Ilustrador: Ivy Nunes. Projeto Leia para uma Criança Instituição: Kidsbook - Itaú. 2020. Disponível em: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/historias/super-protetores/ Acesso em set. de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ Acesso em: 04 set. de 2021.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

JUIZ DE FORA. **Referencial Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal 2021**. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/2021/lingua_portuguesa_2021.pdf Acesso em set. de 2021.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UM COLÉGIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NA BAHIA

Maria Cristina Nunes Cabral Teixeira[1]

APRESENTAÇÃO

Nosso objetivo neste relato é apresentar os impactos da pandemia na vida dos profissionais do magistério e estudantes do ensino médio baiano a partir da experiência do Colégio Estadual "A"[2], no Extremo Sul do Estado da Bahia. Algo necessário para compreender a materialização das leis no chão da escola, bem como os desafios que se apresentam no contexto pandêmico.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O Colégio Estadual "A", conforme portaria n.º 10/2019, é de grande porte, pois possui 800 alunos, 20 professores, 1 diretor, 2 vice-diretores e 1 coordenador pedagógico. Funciona nos 3 turnos com 21 turmas, atende a 3 modalidades de ensino: Médio Regular; Médio Integrado e Educação de Jovens e Adultos Integrado à Educação Profissional (Proeja). Está situado no Extremo Sul baiano, em uma cidade cuja principal atividade econômica é o turismo. Atende a uma população bastante diversificada, adolescentes e adultos dos 14 aos 54 anos, que residem no próprio bairro, nos bairros próximos e na zona rural.

Conforme o questionário socioeconômico aplicado em fevereiro de 2021, 51% dos discentes possuem renda familiar inferior a meio salário mínimo; 34,5% possuem renda entre meio e 2 salários mínimos; 11,9% de 2 a 5 salários mínimos; 2,1% de 5 a 10 salários mínimos e 0,5% com renda família acima de 10 salários mínimos; 39,5% das famílias perderam o emprego ou a principal fonte de renda durante a pandemia; 76,6% passaram por situações de insegurança alimentar durante o período de isolamento social; 76,1% dos estudantes possuem pelo menos 2 horas de conectividade à internet; 17,9% possuem menos de 2 horas diárias e 6% não possuem acesso diário à internet.

1 Coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino da Bahia. Integrante dos Grupos de Estudos e Pesquisas: História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais (GEHMP) e do Grupo Fundamentos em Educação. Memória e Religião do Museu Pedagógico da UESB. Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB. Especialista em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação pela UESB. Psicopedagogia pela Unimes. Graduada em Pedagogia pela UESB.

2 O nome da escola será identificado como Colégio Estadual "A", com intuito de preservar o nome real da escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em dezembro de 2019, foi identificado na cidade de Wuhan, na China, o primeiro caso de uma doença respiratória aguda grave causada pelo SARS COV-2, responsável pela doença COVID-19. Naquele momento, pensava-se tratar de uma doença local. Entretanto, em março de 2020, o vírus já havia se espalhado por 114 nações, infectado mais de 118.000 pessoas e levado a óbito 4.291 pessoas. Assim, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou tratar-se de uma pandemia e recomendou o isolamento social como a estratégia mais eficiente de enfrentamento do vírus (GHEBREYESUS, 2020).

Desta forma, foi necessário o fechamento das escolas como uma das medidas para conter o contágio. Na tentativa de garantir o direito de aprendizagem aos estudantes, foi sugerido o chamado "ensino remoto" em substituição às aulas presenciais.

De acordo com Andes (2020), "ensino remoto" são atividades síncronas (com contato imediato entre emissor e receptor) e assíncronas (o emissor envia a mensagem de forma atemporal) que possibilitam, sem apresentarem apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais.

No ano de 2020, diferente de algumas localidades onde as Secretarias de Educação desenvolveram atividades de forma remota, no Estado da Bahia as aulas na Rede Estadual de ensino foram totalmente suspensas por meio da publicação de uma sucessão de decretos. O primeiro deles, o de n.º 19.529, foi publicado em 16 de março de 2020 e autorizou a suspensão total das aulas a partir do dia 17 de março.

O discurso que permeou a não implantação do ensino remoto na Bahia afirmou que o mesmo acentuaria as desigualdades sociais, pois o aluno de baixa renda não teria acesso àquela modalidade de ensino. Sendo assim, as unidades escolares ficaram livres para desenvolverem atividades a título de voluntariado.

O Boletim da Andes (2020, p. 14) apresenta que, no Brasil, há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador.

Com a suspensão das atividades, os servidores que trabalhavam no colégio ficaram à disposição da Secretaria Estadual de Educação. Esta ofertou cursos sobre a utilização de ferramentas digitais na educação e realizou lives (as mesmas se encontram no canal da Educação Bahia no *YouTube*) com o intuito de capacitar os professores à utilização das

ferramentas digitais na educação.

Em resposta aos questionamentos dos estudantes concluintes das etapas de ensino em 2020, foi possibilitado pela Portaria SEC n.º 985/2020, o aproveitamento de estudos por meio das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Supletivo (CPA); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e simulados que seriam realizados nas unidades escolares.

Com o passar do tempo, as pressões por meio do setor privado de ensino e a publicação da Lei Federal 14.040/2020, que instituiu a data limite para conclusão da carga horária dos anos letivos 2020 e 2021, até 31 de dezembro de 2021, foi decretado o retorno 100% remoto das atividades escolares a partir de 15 de março de 2021, por meio da publicação no Diário Oficial da Portaria 637/2021, de 3 de março de 2021.

Ainda que tenha reconhecido o processo de intensificação das desigualdades promovido pelo ensino remoto, durante o período de suspensão total das aulas, não houve o investimento para minorar as desigualdades, quanto ao acesso às tecnologias da informação e comunicação, munindo discentes e docentes com aparelhos e internet. Houve a disponibilização de internet nas escolas, mas muitas delas não têm laboratórios de informática. Logo, o problema do estudante não foi resolvido. A alternativa foi a entrega de roteiros escritos para estes estudantes. Quanto a isso, Saviani (2021) afirma que

> Determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o "ensino" remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (SAVIANI, 2021, p.40).

Entre outros autores, Costa (2020) considera que o ensino remoto emergencial intensificou a precarização do trabalho docente em proporção maior que o Ensino à Distância, pois o professor se viu obrigado a transformar suas residências em salas de aulas, utilizar equipamentos pessoais e arcar financeiramente com as custas da energia elétrica, adaptações do espaço para a gravação e/ou transmissão das aulas, e ainda ampliou grandemente sua carga horária para "a preparação de aulas e construção de diferentes atividades – fóruns, questionários *on-line*, *webquests*, *chats*, videoconferências, avaliações e atendimento aos alunos por meio de *WhatsApp*, email, redes sociais e telefone" (COSTA, 2020, p. 12).

Com o retorno remoto, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC) instituiu o *Continuum* Curricular, em que foi possibilitado aos estudantes matriculados na Rede Estadual em 2020, a execução de duas séries em apenas um ano civil. Em tal organização, no ensino regular são realizadas seis unidades letivas, as três primeiras se referem à série/ano letivo de 2020 e as três últimas, à série/ano 2021.

Para orientar os professores quanto à organização curricular, com foco nas competências, habilidades e objetos do conhecimento essenciais a serem trabalhados no *Continuum* 2020/2021, foram publicados Organizadores Curriculares Essenciais (OCEs); Cadernos de Apoio à Aprendizagem e Salas Centrais, como referência para organização do trabalho virtual. Quanto à avaliação, pela Portaria 786/2021, foi instituído que os discentes deveriam realizar no mínimo duas atividades avaliativas por unidade. O estudante precisaria cumprir no mínimo 75% da carga horária total instituída para o *continuum*, ou seja, 1500 horas e possuir aproveitamento mínimo de 50% em cada componente curricular para conseguir a aprovação no ano/série 2021. A retenção/reprovação é possível, mas como último recurso e só pode ocorrer no ano oficial da matrícula, ou seja, 2021 (BAHIA, 2021).

De modo a orientar as unidades escolares, foi publicado o Protocolo da Educação, em 8 de março de 2021. Tal protocolo prevê o retorno das atividades letivas de forma gradativa, 100% remota, semipresencial, em que o estudante deveria participar das aulas 50% de forma remota e 50% presencial, alternando os dias da semana e a última fase 100% presencial.

Em 20 de julho de 2021, por meio da Portaria 1.138 de 19 de julho de 2021, foi publicado o início das aulas semipresenciais na Bahia a partir do dia 26 de julho de 2021, para o Ensino Médio.

EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO ESTADUAL "A"

As atividades remotas começaram a ser desenvolvidas no Colégio ainda em 2020, por meio da ministração de aulas síncronas na plataforma digital *Google Meet*, como uma forma de contribuir na preparação dos estudantes para a realização dos exames de aproveitamento de estudos.

A partir de então, os professores passaram a utilizar intensamente as ferramentas digitais. No início foi complicado para alguns, mas, em simultâneo, surgiu uma rede colaborativa entre os professores. Aqueles que possuíam maior familiaridade com as ferramentas digitais, apoiavam os que tinham dificuldades.

Após a publicação do decreto de retorno 100% remoto, os professores, além de ministrarem aulas pela plataforma *Google Meet*, postavam atividades no *Google Classroom*, formulavam roteiros de atividades para serem impressos e entregues aos estudantes sem acesso à internet. Nessa primeira etapa (100% remota), 300 alunos pegaram as atividades impressas.

Com o retorno das atividades no modelo semipresencial, os docentes, além de ministrarem as aulas presencialmente, continuavam com as atividades no *Google Classroom* para os estudantes acompanharem em casa, no tempo remoto e com os roteiros para serem entregues aos estudantes com comorbidades que, por não estarem vacinados, puderam permanecer 100% de forma remota.

Consequentemente, o trabalho docente triplicou, pois, a carga horária na sala de aula, de forma presencial, foi reduzida apenas para o estudante que frequentava a escola em dias alternados. Agrega-se à atividade em classe, o fato das unidades letivas serem muito curtas, apenas sete semanas e o professor precisava fechar os diários de classe a cada unidade e ministrar cursos extras para complementar a carga horária do estudante em 380 horas.

Nas unidades pares são realizados Conselhos de Classe, o primeiro foi realizado quando o ensino estava 100% remoto e o segundo após uma unidade completa realizada de forma semipresencial.

No primeiro Conselho de Classe, realizado no final da segunda unidade letiva, os professores relataram que os estudantes participantes das atividades remotas *on-line* estavam com bom desempenho. Consideraram que o fato de não precisarem perder tempo com a indisciplina dos discentes e com a qualidade do áudio e das imagens, possibilitou aulas mais fluidas. O ponto negativo foi a pouca participação dos mesmos nos debates das aulas, mas as notas surpreenderam positivamente.

Quando retornamos de forma semipresencial, os professores relataram no Conselho de Classe da IV unidade, após 32 dias letivos, que os estudantes retornaram para a escola inativos, “eles perderam a noção do tempo pedagógico, não conseguem fazer os exercícios em classe no tempo habitual anterior à pandemia e, também não as fazem em casa no tempo remoto” (palavras dos docentes). É consensual nos relatos dos professores que os discentes retornaram apáticos, desinteressados e o resultado se refletiu nos diários de classe, foram 90% de reprovação na IV Unidade.

Aliado ao baixo rendimento nos conteúdos escolares está a evasão. No período remoto, houve 75% de evasão, o que foi compensado pela matrícula dos educandos

concluintes do nono ano na rede municipal, que ingressaram na primeira série do Ensino Médio no final de julho. No semipresencial, após pouco mais de dois meses de aulas, o índice já atinge os 40% de evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos de um ano de aulas completamente suspensas na Bahia serão identificados ao longo dos próximos anos. Durante os quatro meses de ensino remoto, os professores afirmam que não foi possível identificar precisamente as aprendizagens individuais, visto que os estudantes mantinham as câmeras fechadas, pouco participavam dos debates e interações via ferramentas digitais. As atividades e avaliações permaneciam disponíveis por, no mínimo, 24 horas, portanto o professor não tinha certeza se o discente era realmente o autor das mesmas.

Nas primeiras unidades letivas de forma remota, os professores tiveram uma falsa noção da competência dos estudantes, relataram estarem aprendendo ainda mais do que no tempo presencial. Fato negado após as primeiras semanas de aulas semipresenciais. Ocorre o que afirma Saviani (2021, p.40), "[...] no ensino remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo".

Quanto ao alto índice de evasão, os docentes acreditam que a localização do colégio contribuiu, pois, com a suspensão das aulas, muitos alunos começaram a trabalhar e quando do retorno semipresencial não conseguiram conciliar trabalho e estudos, optaram então pelo trabalho.

Por todos os relatos e vivências foi possível perceber que com a pandemia o labor docente se tornou extenuante, além do receio do contágio de si próprio e dos seus entes queridos, exigiu, de forma brusca, uma reprogramação mental e didática.

REFERÊNCIAS

ANDES-SN. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Grupo de Trabalho de Política Educacional. Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf. Acesso em 11 out. 2021

BAHIA. Decreto 29.529. **Diário Oficial**, Salvador, 16 de março de 2020. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390699 Acesso em: 08.10.2021.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Portaria 985 de 2020**. Salvador, 18 de dezembro de 2020. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/PORTARIA-985-2020-APROVEITAMENTO-DE-ESTUDOS-3.pdf. Acesso em: 08.10.2021.

BAHIA. Portaria 786/2021. **Diário Oficial**, Salvador, 09 de abril de 2021. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/514398747/Portaria-n-786-2021-Diario-Oficial Acesso em: 08.10.2021.

BRASIL. **Lei Federal** 14.040 de 18 de agosto de 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm Acesso em: 08.10 2021.

COSTA, Cláudia Lúcia da. Educação em Tempo de Pandemia: Ensino Remoto Emergencial e Avanço da Política Neoliberal. In: **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 11, Fluxo Contínuo, jan./dez. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/DIRECAO/Downloads/11057-Texto%20do%20artigo-40744-1-10-20201013.pdf Acesso em 13.10.2021

GHEBREYESUS, Tedros Adhanom. Pronunciamento do diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) dado no briefing para a mídia sobre a COVID-19. **Organização Pan-Americana de Saúde**. Disponível em: https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic Acesso em 12.10.2021.

SAVIANI, Dermeval e GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Universidade e Sociedade**. Dossiê: Pandemia da Covid-19: trabalho e saúde docente. Ano XXXI. N. 67. Janeiro de 2021. Disponível em:https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf Consulta em: 10.10.2021

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM A GINÁSTICA PARA TODOS

Juliana Nogueira Pontes Nobre[1]
Priscila Lopes[2]
Claudia Mara Niquini[3]

APRESENTAÇÃO

Apresentamos no presente relato a experiência com a Ginástica Para Todos (GPT) nas aulas de Educação Física (EF) no ensino remoto emergencial, em razão do cenário de pandemia da COVID-19, que acarretou, dentre outras, o distanciamento social e o fechamento das escolas. O senso de urgência que tomou o campo educacional durante a pandemia se traduziu na obrigatoriedade do Ensino Remoto Emergencial (ERE) (ALL SAMARRE, 2020; APPENZELLER, 2020), provocando mudanças profundas no trabalho docente e nas expectativas para a educação.

Diante dessa situação, foi grande o desafio para os professores das redes pública e privada em estabelecer comunicação com os alunos de forma síncrona (em tempo real), a partir de transmissão ao vivo da aula, utilizando plataformas virtuais disponíveis por canais gratuitos ou não, ou ainda, assíncrona (em tempo diferente), por meio de aulas gravadas e/ou envio de atividades (GARCIA et al., 2020; HODGES et al., 2020).

A exigência de práticas inovadoras que pudessem ser realizadas por meio de recursos tecnológicos, abordando o "saber fazer" do professor e não exatamente o "através-de-que-fazer" (suporte, recurso ou ferramenta) se tornou imperativo (GARCIA et al., 2020). E embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia, ensinar remota e emergencialmente não é sinônimo de ensinar a distância, fato que exigiu dos sujeitos envolvidos no cotidiano

1 Doutoranda em Ciências Fisiológica pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Minas Gerais. Graduada em Educação Física. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ginástica (GEPG). Integrante e colaboradora do Grupo Ginástica de Diamantina (GGD).
2 Doutora em Educação Física pela Universidade de São Paulo. Graduada em Educação Física. Professora titular do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. Líder do Grupo de Estudos e Práticas das Ginásticas (GEPG). Coordenadora do Grupo de Ginástica de Diamantina (GGD).
3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Educação Física. Professora adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ginástica (GEPG). Integrante e subcoordenadora do Grupo de Ginástica de Diamantina (GGD).

escolar uma reinvenção de metodologias.

No sentido de contribuir com reflexões e experiências docentes sobre o "como fazer" aulas de Educação Física, especificamente no campo da Ginástica Para Todos (GPT), que descrevemos nossa experiência pedagógica. A partir dos registros de nossa prática educativa realizada em uma escola da rede privada de ensino, no ano letivo de 2020, para o Ensino Fundamental I, apresentamos as adaptações realizadas para o ERE síncrono, no intuito de, sobretudo, partilhar experiências educacionais e promover o diálogo entre professores; construindo um material para fomentar ideias e possibilidades para práticas educativas futuras.

POSSIBILIDADES DA GPT EM AULAS VIRTUAIS

Pensar em uma EF na modalidade remota síncrona no Ensino Fundamental carece de uma reflexão sobre seu próprio objeto de estudo: as práticas corporais. Documentos norteadores da educação nacional citam que a EF é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, concepção na qual o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura (BRASIL, 2017). Logo, a EF pode ser considerada como a área do conhecimento relacionada com as experiências gestuais, que, por sua vez, são vinculadas a um contexto social e cultural com valores, significados, discursos e modos de agir particulares que reverberam na mediação das aulas (PRODÓCIMO, SPOLAOR; LEITÃO, 2021).

Neste sentido, reconhecemos as dificuldades enfrentadas pelos professores para a seleção de conteúdo, elaboração da sequência pedagógica e avaliação para o período do ERE, tendo que levar em consideração as dificuldades dispostas nas formas de interação com os alunos (MELLO; NOVAES; TELES, 2020). No que tange aos conteúdos gímnicos, foco deste artigo, elencamos a GPT dentre o amplo universo das ginásticas para ser abordada no ERE. Sem fins competitivos e, portanto, ausente de regras rígidas que determinem o seu desenvolvimento, possibilita a simplicidade de movimentos, utilização de materiais alternativos, participação irrestrita, dentre outros aspectos que a tornam uma prática livre e criativa (AYOUB, 2003; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

A base na ginástica é o fundamento mais importante da GPT, pois a caracteriza como uma prática pertencente às manifestações gímnicas. Sua prática deve priorizar a vivência de movimentos básicos e específicos dos diferentes tipos de ginásticas, possibilitando,

também, a articulação com componentes de outras práticas (jogos, esportes, lutas, danças, etc.) e a criação de gestos expressivos (AYOUB, 2003; MARCASSA, 2004; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016). A composição coreográfica, por sua vez, é considerada o eixo sobre o qual o desenvolvimento de todos os outros fundamentos da GPT pode ser direcionado. Centrada no praticante que participa de forma ativa em todas as etapas de criação, a coreografia pode ser apresentada durante a aula ou em momentos extras, valorizando, principalmente, o processo de construção que estimula a autonomia e criatividade dos alunos (MARCASSA, 2004).

Pautada em tais pressupostos, foram selecionados conteúdos das aulas os Padrões Básicos de Movimentos (PBMs) comuns à todas as ginásticas (RUSSEL, 2010), em consonância com a ideia de que a base na ginástica pode permear movimentos simples, vivenciados em nosso cotidiano e presentes nas brincadeiras infantis tradicionais livres e experimentadas (AYOUB, 2003; NOBRE et al., 2021).

O objetivo principal do bloco de aulas foi promover o “se-movimentar” gímnico possível no ambiente domiciliar. Desta forma, foi necessário incorporar nas aulas de EF brinquedos e materiais alternativos que os alunos tinham disponíveis em suas casas, proporcionando a manipulação de aparelhos de pequeno porte e o(s) uso(s) de espaços caseiros, oferecendo diversas oportunidades de experiências gestuais passíveis de serem ressignificadas para compor uma coreografia de GPT.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A escola onde foi realizada essa prática é uma escola da rede privada do interior do estado de Minas Gerais. Atende a alunos oriundos de distintas classes sociais, desde bolsistas a filhos de professores universitários. Em geral, a participação dos alunos nas atividades presenciais é positiva e dinâmica. Em relação à estrutura física, a escola não tem quadra esportiva ou espaço específico para as aulas de educação física, mas possui um parque feito com materiais alternativos.

As aulas no período pandêmico aconteciam de forma síncrona, em dois encontros semanais na plataforma disponibilizada pela escola. Os alunos eram convidados a iniciar as atividades com um ritmo de aquecimento. A proposta se deu com objetivo de vivenciar a Ginástica Para Todos e finalizar a etapa com a construção de uma composição coreográfica para participação no Festival de Ginástica Para Todos, promovido pelo Grupo Ginástico da

Universidade da cidade. A participação se realizaria pela elaboração de um vídeo, portanto, os alunos estavam motivados para as aulas.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O planejamento se deu amparado na experiência docente, que selecionou as possibilidades elencadas dos PBMS (RUSSEL, 2010) ao contexto síncrono. Portanto, por meio de gestos motores, os alunos foram executando atividades do campo da ginástica e compreendendo o que seria possível executar.

A faixa etária foi composta por crianças de dez anos de idade, meninos e meninas. Como presencialmente já haviam experimentado a ginástica, contamos com algum conhecimento prévio dos alunos. Também foram convidados a propor alternativas, caso o contexto do ambiente doméstico não contemplasse a demanda do dia. Neste sentido, as cadeiras eram substituídas por caixas, sofás e afins. E após cada encontro, os alunos tinham a oportunidade de falar, caso quisessem, o que aprenderam e propor alternativas para os desafios vivenciados. Neste sentido, trabalhamos com imitação, jogos adaptados do tradicional morto-vivo, além de identificação dos PBMs no cotidiano das brincadeiras infantis experimentadas na casa.

O quadro a seguir apresenta a sequência dos conteúdos trabalhados, os objetivos e estratégias utilizadas para o trato dos PBMs no ambiente domiciliar, amparado nos planos de aula.

Quadro 1: Sequência pedagógica desenvolvida.

Aula/objetivo	Conteúdo/Material	Atividades realizadas
Aula 1 -Experimentar o "corpo rígido", e posturas básicas da ginástica; -Experimentar os PBMs	Material: Tapete, toalha ou afins.	-Brincadeira de morto-vivo (adaptado a estendido/grupado, carpado e afastado); -Experimentar o corpo rígido por meio de brincadeiras -Imitar a professora (salto, deslocamento, equilíbrio, balanço, rotações).
Aula 3 -Vivenciar as diferentes rotações sobre os eixos	Rotações Material: Tapete, colchão, cadeira. A atividade pode também ser desenvolvida no quintal, a depender da casa da criança.	-Experimentar girar sobre o eixo em pé (Imitando o professor) e deitado em toalha/tapete ou chão; -Vivenciar giro em torno de objetos da casa (sofá, cadeira) e quintal; -A partir da experiência corporal, permitir que demonstrem o que sabem para o colega nos espaços possíveis (estrela, roda e afins).

Aula 4 -Vivenciar saltos e aterrissagens -Identificar atividades e brincadeiras que contenham saltos	Saltos e aterrissagens Material: cadeira, degrau, banco, espaço da casa.	-Saltar sobre os pés em diferentes posições imitando o professor; -Saltar da cama ao chão, da cadeira ao chão, saltar para trás, para o lado; -Jogar "maestro", imitando o colega, saltando em diferentes posições; -Escolher um brinquedo ou brincadeira que contemple o salto e apresentar ao grupo (amarelinha tradicional/africana, jogo do saci, rio vermelho).
Aula 5 -Experimentar movimentos de equilíbrio, apoio e suspensão	Equilíbrio, apoio e suspensão Material: bola de meia, tapete/colchão	-Imitar o professor (aviões, vela, elevação frontal da perna, quatro apoios, três apoios); -Deslocar sobre a corda em distintas formas, com/sem bola); -Pendurar-se (árvore do quintal, espaço possível da casa) ou apoio invertido (a depender do conhecimento corporal dos alunos) utilizando a parede da varanda.
Aula 6 -Experimentar manipulação de objetos adaptados da casa -Criar composições a partir de objetos e elementos trabalhados	Manipulação de objetos de pequeno porte Material: tampas plásticas panelas, bolas de meia ou de borracha	-Imitar a professora lançando bola de meia entre as mãos, lançando de uma mão para outra e outros; -Lançar tampas de panelas, utensílios e sacolas plásticas, lenços e afins; -Circundar o corpo e os membros com os objetos.
Aula 7 -Elencar os PBMs trabalhados no cotidiano das brincadeiras/brinquedos infantis	Brinquedos e brincadeiras Material: brinquedo que a criança tenha em casa (corda, lata, bicicleta)	-Vivenciar PBMs nos brinquedos/brincadeiras infantis por meio de pular corda (saltos), perna de pau (equilíbrio) ou de lata, patins (equilíbrio), andar de bicicleta (deslocamento), amarelinha africana; -Após experimentações com materiais da casa, cada criança escolhe uma atividade e apresentar ao grupo.
Aula 8 Possibilitar a combinação de elementos vivenciados em aulas anteriores para composições simples	Combinação de elementos Material: Música	- Utilizando os diversos saberes, partindo de um tema escolhido pela criança, criar uma sequência de movimentos vivenciados em aula; -Inserir as sequências dos colegas; -Experimentar alterar/adaptar para lapidar a proposta coletiva.

Fonte: material elaborado pelas autoras a partir dos planos de aula.

Primeiramente, é preciso pontuar alguns aspectos desafiadores para o desenvolvimento do componente curricular EF no ERE síncrono. Durante as aulas pelo Google Meet, os diferentes ambientes das casas se apresentaram como espaços restritos

com móveis, aparelhos eletrodomésticos, etc. Quando eram amplos, nem sempre possuíam pontos de internet que possibilitassem a conexão necessária para acompanhar as aulas por completo, além de problemas técnicos que limitavam câmeras abertas, os hábitos e culturas das famílias que nem sempre favorecem o processo ensino-aprendizado dos conteúdos da EF, a ausência de recursos e materiais que podem ser estimuladores para crianças.

Somados a essa realidade, as crianças, muitas vezes, são dependentes de adultos para acesso às plataformas virtuais e nem sempre é possível para a família prestar o acompanhamento pleno. Quando são autônomas, têm dificuldade com a tecnologia, como baterias que estão acabando e carregadores que não são encontrados, tomadas que carecem de supervisão para uso, horários (entrada, intervalo e retorno nas aulas), etc.

No que tange ao processo pedagógico, ousamos citar ainda a dificuldade da não presença física para auxiliar a experimentação dos movimentos propostos. Atividades simples, que seriam facilmente realizadas presencialmente, foram desafiadoras no ERE. Para a criança compreender conceitualmente e poder experimentar saltar, aterrissar, equilibrar, girar e balançar sem a presença do colega para demonstrar, do toque para realizar a ajuda manual e do brincar junto, dificultou e tornou moroso o desenvolvimento de aulas.

Porém, apesar das adversidades, os aspectos positivos da experiência vivida realçam que é possível trabalhar com a GPT, a partir de uma proposta didática que permita às crianças vivenciarem os conteúdos gímnicos por meio da exploração das variedades do "se-movimentar" e do estímulo à criação de gestos expressivos.

A sequência pedagógica possibilitou vivenciar os movimentos gímnicos por meio de jogos e brincadeiras que são comuns em casa, como subir nas laterais das portas e corredores, sofás, cadeiras, pendurar em árvores no quintal, etc., acionando elementos da cultura infantil. Além de motivadora diante do cenário pandêmico, a proposta também permitiu partilhar risadas, opiniões sensíveis de "eu gosto ou não gosto" e fazer com que os alunos experimentassem sua capacidade criativa.

Os processos de construção das pequenas coreografias estimularam a percepção sobre a expressividade, a dimensão do belo e a leitura de linguagem corporal (MARCASSA, 2004). As crianças se envolveram em todas as etapas criativas, inclusive aquelas relacionadas às questões tecnológicas – gravar e enviar vídeo – momentos que propiciaram o sentimento de autoria e satisfação da obra criada. Logo, acreditamos que a metodologia adotada no ERE síncrono proporcionou a vivência da ginástica de acordo com o que propõe a literatura (PRODÓCIMO, SPOLAOR; LEITÃO, 2021), uma vez que os fundamentos da GPT

foram propostos levando em consideração o contexto social atual – as possibilidades da ginástica diante do isolamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autocrítica deve acompanhar toda a vida profissional do educador, para o exercício de ação-reflexão-ação sobre a própria prática (FREIRE, 1996). Neste sentido, registros sobre práticas educativas em forma de relatos de experiência organizados por professores de EF que documentem as motivações para selecionar conteúdos, estabelecer objetivos, elaborar atividades, dentre outros elementos, são relevantes para elevar o nível de criticidade sobre a prática pedagógica da comunidade escolar de diferentes contextos (CONTRERAS, 2016; NEIRA, 2017).

A presente experiência relatada permitiu compreender que os desafios para o trabalho docente no ERE são inúmeros, visto a necessidade da presença física no ato educativo, em especial, quando envolve práticas corporais e alunos. Os desafios apresentados e relatados, como espaço físico, disponibilidade de aparelhos, internet e conexão, presença de móveis, etc. permearam o ERE. E como possibilidades, a GPT o "se movimentar" de maneira lúdica e participativa.

No entanto, é preciso esperançar a partir de uma esperança que se manifesta na prática e não no esperar. É necessário e urgente se reinventar dentro das novas condições que nos são dadas na atualidade para que, no futuro, possamos encontrar possibilidades diferentes e melhores (FREIRE, 1992).

REFERÊNCIAS

AL SAMARAEE A. The impact of the COVID-19 pandemic on medical education. In: **British Journal of Hospital Medicine**, v. 7, n.81, p. 1-4, 2020

APPENZELLER, S et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. In: **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 44, 2020.

AYOUB, E. Ginástica geral e educação física escolar. Campinas: UNICAMP, 2003.
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica, 2017.

CONTRERAS, J. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica.** Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, TCM et al. **Ensino remoto emergencial:** proposta de design para organização de aulas. 2020.

HODGES, C et al. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. In: **Revista da escola, professor, educação e tecnologia,** v. 2, 2020.

MARCASSA, L. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. In: **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 171-186, jul.-dez. 2004.

MELLO, JG; NOVAES, RC; TELLES, SCC. Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto. In: **EaD Em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

NEIRA, MG. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física Cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-64, 2017.

NOBRE, JNP et al. Elementos gímnicos presentes nas brincadeiras no parque de uma instituição escolar infantil: uma abordagem com foco nos padrões básicos de movimento. **Motrivivência,** v. 33, n. 64, p. 1-20, 2021.

PRODÓCIMO, E; SPOLAOR, GC.; LEITÃO, ASP. Nas dobras do mundo: linguagem e educação física em diálogo com Paulo Freire. In: MALDONADO, DT.; FARIAS, U S.; NOGUEIRA, VA. (orgs.). **Linguagens na educação física escolar:** diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 41-54.

RUSSEL, K. **Gymnastics foundations.** Canada: Ruschkin Publishing, 2010.

TOLEDO, E; TSUKAMOTO, MHC; CARBINATTO, MV. Fundamentos da Ginástica Para Todos. In: NUNOMURA, M. (org.) **Fundamentos das ginásticas**. 2ª ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

RODA DE LEITURA: QUEM CONTA UM CONTO... SUPERA DESAFIOS!

Monica Cruz Vieira Mendonça[1]

APRESENTAÇÃO

A crise causada pela Covid-19, em 2020, levou ao fechamento de escolas e universidades em todo o país e no mundo, afetando a vida de mais de 90% dos estudantes (UNESCO, 2020). No município de Juiz de Fora, o fechamento prolongado das escolas ocorreu até setembro de 2021 e, nesse contexto imposto pela pandemia, iniciou-se em fevereiro deste ano, o projeto de intervenção pedagógica "Roda de leitura: quem conta um conto supera desafios", na Escola Municipal Cecília Meireles. Este projeto aconteceu na turma do 6º ano, com a justificativa de tentar minimizar os impactos na competência leitora dos alunos.

Posto isto, o projeto apresentado neste relato, teve como objetivo principal promover o acesso, o conhecimento e o gosto pela leitura de textos variados, principalmente o literário, desenvolvendo nos estudantes o senso crítico, em tempos de ensino remoto, devido à pandemia de Covid-19.

Outrossim, consciente da importância do vínculo afetivo no processo de aprendizagem, a proposta objetivou também, oportunizar o diálogo, na perspectiva de uma escuta ativa e sensível, de modo a compartilhar angústias e anseios por dias melhores.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Cecília Meireles é uma instituição pública que situa-se na zona Norte da cidade de Juiz de Fora e funciona no horário de 7h às 18h15min. Atualmente, atende 775 alunos, sendo 74 na Educação Infantil, 359 no Fundamental I e 342 no Fundamental II. O sexto ano é composto por três turmas, num total de 85 educandos. Foram computados 55 participantes no projeto, sendo que deste grupo, 16 alunos participaram efetivamente dos encontros da Roda de Leitura, virtualmente, pelo Meet, dos quais sete meninas e nove

1 Mestranda em educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Especialista em psicopedagogia. Graduada em psicologia pela UFJF. Licenciada em psicologia pela Centro de Ensino Superior. Professora da rede municipal Juiz de Fora.

meninos, com as seguintes idades: 7 alunos com 11 anos, 6 alunos com 12 anos, 1 aluno com 13 anos, 1 aluno com 14 anos e 1 aluno com 16 anos.

O perfil socioeconômico dos alunos participantes da roda virtual foi delineado por meio de dados compilados a partir de questionário construído pela professora no *Google Forms*[2] e apresentou os seguintes dados das famílias: 12,5% vivem sem nenhuma renda, 50% recebem até um salário mínimo, 31,2% de 1 a dois salários mínimos e 6,3% de 2 a 3 salários mínimos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura é um saber que não se esgota no indivíduo, pois articula saberes sobre o homem e o mundo que, por meio da palavra, é constantemente reconstruído. Cosson (2021) lembra que a literatura "é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade" (COSSON, 2021. p.17). Em outras palavras, a literatura nos permite experimentar outros modos de estar no mundo, no tempo e no espaço, tornando o mundo mais compreensível, sem anular quem somos. Nesse viés, para que essa função humanizadora da literatura seja garantida dentro da escola, Cosson (2021) defende uma mudança de rumos na didatização dos textos, por meio do letramento literário.

Neste sentido, o autor define o letramento literário como "uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola" (COSSON, 2021, p.23). O autor considera que, para haver de fato letramento literário na escola, é preciso ir além do incentivo ou da obrigatoriedade da leitura de textos. Isto porque, no ambiente escolar, a literatura não deve servir apenas ao entretenimento, mas à exploração de um lócus: o lócus de conhecimento sobre o universo do literário.

O letramento literário enquanto uma prática social sugere encontros, interações e diálogos. Posto isso, uma roda de leitura consiste em um espaço literário de diálogo, definida por Garcia (2020) como

> [...] um círculo ou semicírculo, reunindo determinado número de pessoas em torno de um leitor-guia. O leitor-guia lê o texto em voz alta, em geral, o distribui para que os participantes da roda acompanhem sua leitura. Dinamizar o grupo, fazer com que as pessoas se expressem e postulem de forma aberta e dinâmica suas questões, além de conhecimentos básicos em torno do que é lido, são qualidades que se esperam do leitor-guia (GARCIA, 2020, p.12).

2 *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas do *Google*.

Neste universo de roda de leitura virtual, metodologia ativa foi compreendida como toda ação didática que, de fato, resulte "em uma qualidade interacional e conectiva que anuncia a passagem da aprendizagem que ocorre no ambiente a uma aprendizagem com o ambiente" (PISCHETOLA; MIRANDA, 2019, p. 46). Foi a partir deste princípio orientador que envolve criatividade, dialogismo e interação que as metodologias utilizadas no projeto se vincularam.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A roda de leitura aconteceu por meio das ferramentas digitais como *Google Classroom*[3], *WhatsApp*[4], *Google Forms, Padlet*[5] *e Google Meet*[6]. Os encontros virtuais possibilitaram uma maior interação social, porque em tempos de isolamento social, o contato com o "mundo real" só foi possível, via conexão digital.

As sessões duravam de uma hora a uma hora e meia, divididas entre a leitura e o debate. Esses encontros aconteceram durante o primeiro semestre letivo de 2021, às segundas-feiras. As propostas de trabalho nas rodas de leitura também foram oferecidas através do material impresso para que os demais alunos, sem acesso à internet, pudessem participar, uma vez que o maior desafio da educação durante a pandemia foi lidar com a exclusão digital.

Todas as sextas-feiras, um texto, previamente sugerido pelos alunos, era postado na plataforma *Classroom* com as respectivas questões a serem discutidas e posteriormente respondidas. Às segundas-feiras, aconteciam os encontros pelo *Meet* e durante as sessões, o texto era lido e as narrativas acompanhadas pelo professor mediador. Ao final de cada encontro, os alunos contribuíam para a construção de um mural na ferramenta *Padlet*.

Com o objetivo de compartilhar as experiências vividas, serão relatadas quatro dentre as doze sessões ocorridas durante o primeiro semestre de 2021.

Sessão 01: *Caso de escolha/ Gaitinha* – de Carlos Drummond de Andrade

A primeira sessão aconteceu após postagem, no *Classroom*, de um vídeo no qual a

3 *Classroom* é um recurso do *Google Apps* redirecionado à área de educação.
4 *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphone*.
5 *Padlet* fornece um *software* como serviço baseado em nuvem, hospedando uma plataforma *web* colaborativa.
6 *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do *Google Hangouts*, o outro é o *Google Chat*.

professora apresentava a proposta e convidava os alunos para o encontro no *Meet*. O conto trabalhado foi o "Caso de Escolha", de Carlos Drummond de Andrade (2016), visto que escolheriam o tipo de conto que seria trabalhado no decorrer do semestre.

Após a leitura, aconteciam os debates e neste momento, narrativas sobre o conto e vida pessoal se misturavam: falar do texto era também falar de suas experiências, da sua cultura e identidade. Percebemos esses sentimentos nos depoimentos dos alunos que se seguem:

Uma vez foi difícil escolher se viajaria com minha mãe ou o meu pai. (Ana[7])

Tive que escolher em qual campeonato de jiu jitsu eu participaria, já que dois torneios importantes estavam agendados para o mesmo dia. (Maria)

Sessão 02: O Patinho Feio

Atendendo às sugestões dos alunos para trabalhar os contos de fadas, o Patinho Feio foi o conto selecionado com o objetivo de trabalhar relações sociais, por apresentar a possibilidade de explorar o tema de inclusão social.

Após a leitura do texto, os alunos debateram sobre inclusão, estereótipos de beleza e a necessidade de empatia. Com os relatos de experiências, refletiram sobre comportamentos e como poderiam orientar as pessoas, como observa-se nas falas abaixo:

Professora, nunca pensei nessa história como exclusão, isso é muito triste, tem que aceitar as diferenças. (Ana)

Quando eu estudava numa escola particular, eu não tinha amigos e até fazer amizades, me senti excluído, isso não foi nada bom. (João)

Sessão 03: *A Bela e a Fera*

Com o debate do conto "A Bela e a Fera", os alunos demonstraram um amadurecimento durante a leitura do texto e ampliação da leitura de mundo ao aprofundarem com reflexões sobre questões sociais, direitos da mulher, amor aos pais e valorização à aparência física, como exemplificam as falas abaixo:

Professora, a Bela lia para as pessoas, fazia um trabalho social. (Maria)

O amor sempre supera as dificuldades. Minha irmã mais nova tem pouca atenção do meu pai, porque

7 Os nomes dos alunos utilizados neste relato são fictícios, para proteger a identidade dos mesmos.

ele trabalha à noite e dorme durante o dia, em compensação, minha irmãzinha tem minha atenção e meu amor. (Ana)

A Bela olhou para a Fera com o coração. (Leandro)

Ela demonstrou seu amor pelo pai, devemos cuidar dos nossos pais. (Júlio)

Nunca vou aceitar receber menos que um homem, se trabalhar na mesma coisa que ele. (Ana)

Durante esse encontro, um aluno, em específico, despertou uma atenção especial. Participativo nos encontros virtuais, nunca havia feito uma devolutiva escrita das propostas na plataforma *Classroom*. Foi solicitado, então, que permanecesse ao final da sessão para uma conversa. Questionado, disse que não realizou as atividades, porque não sabia ler. Assim, a partir deste encontro, um trabalho paralelo de alfabetização foi desenvolvido com o mesmo e ficou acertado que as suas respostas poderiam ser construídas em áudios e, posteriormente, enviados para o *WhatsApp* privado da professora.

Sessão 04: *A Princesa e o Sapo*

Nesta sessão, a partir da mediação, os alunos perceberam que, com as adaptações dos contos de fadas em filmes infantis, as histórias de princesas ficaram muito semelhantes. Entretanto, com o avanço das sessões e a leitura dos detalhes das histórias, foi-se construindo uma identidade única para cada conto e a expressão "e eles viveram felizes para sempre" passou a ser questionada.

A roda para leitura do conto "A Princesa e o Sapo" foi a mais longa, com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos. O debate apresentou repertório de reflexões dos encontros anteriores, acrescidos de um olhar cada vez mais crítico, como confirmam as falas abaixo:

Professora, existe aqui uma rejeição ao sapo, pela aparência dele. (Luma)

Na história, a princesa diz que não tem sobrenome. Claro que tinha, só que não era o de família rica. A mãe de um amigo meu, muito rico, perguntou de qual família eu sou, respondi que sou de uma família humilde. (Felipe)

Outro dia, a Patrícia Abravanel usou uma maquiagem de pele negra para se fantasiar de pobre. (Ana)

A Disney pensou em colocar uma princesa negra só para falar que não era preconceituosa, mas antes de virar princesa a personagem era pobre e sua mãe trabalhava para ricos brancos. (Rodrigo)

Uma personagem de novela, para ficar feia colocava óculos e tinha espinhas no rosto. Tenho espinhas, uso óculos e não sou feia. (Ana)

Nessas histórias, as princesas escolhem os maridos porque são ricos ou são acordadas com beijo de um homem sem elas permitirem. (Eduarda)

Ao concluir o ciclo de sessões com a temática proposta pelos alunos, mediando diálogos, descobertas, dúvidas, ou simplesmente conversas cotidianas, foi sugerido que escolhessem um dos contos trabalhados ou um outro, se assim o desejassem, para elaborar uma reescrita, pensando nos marcadores sociais discutidos e em suas vivências.

Desta forma, durante algumas sessões subsequentes, suas produções foram compartilhadas com o grupo. Por conseguinte, os educandos demonstraram consciência da ampliação dos seus horizontes, conforme percebido em construções textuais como da aluna Samara:

A Princesa e o Sapo - Tiana: uma jovem sonhadora. Era uma vez uma jovem princesa que se chamava Tiana. Ela era negra, tinha cabelos cacheados e olhos raros, um verde e outro castanho. Morava numa cidade chamada Martins, um lugar com pessoas ricas, mas não percebia a felicidade nelas. Tiana tinha uma "bff" que se chamava Sofia. As duas não desgrudavam, eram muito populares na escola e estavam sempre acompanhadas por um sapo de estimação. Elas tinham um grande sonho que era trazer a felicidade para as meninas de Martins. Fizeram um projeto para melhorar a autoestima das meninas ricas da cidade que tinham dificuldade de aceitar sua cor e seus cabelos crespos e cacheados. Tiana ajudou as meninas a fazer a transição do cabelo e ensinou várias técnicas e penteados lindos, trazendo a felicidade nelas, pois já sofreram violência e racismo e isso é a história delas. Com esse trabalho, ganharam muito dinheiro e criaram um novo projeto. Construíram uma loja de roupas e comidas para ajudar quem não tinha condições financeiras. A loja recebeu o nome de Sapolé, em homenagem ao sapo de estimação. Tiana e Sofia deixaram todos da cidade felizes para sempre!

Além da produção escrita, responderam um questionário para avaliar a experiência vivida no primeiro semestre de 2021, no projeto Roda de Leitura: Quem conta um conto, supera desafios!

AVALIAÇÃO DO RESULTADO

Como resultado deste projeto de intervenção pedagógica, verificou-se que os educandos demonstraram consciência da ampliação de horizontes tanto literários quanto sociais e digitais. Portanto, este relato revela a importância de experimentações com a leitura literária na escola e a utilização de ferramentas tecnológicas na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação de qualidade pressupõe que o professor compreenda que seu fazer pedagógico é também determinante para o desenvolvimento do aluno em suas diversas

dimensões enquanto sujeito crítico e de direito

Em tempos atuais, associar a proposta pedagógica à leitura reflexiva, às narrativas e à escuta é dar espaço à manifestação da subjetividade do educando, suas habilidades e dificuldades. Nesse sentido, tão oportunas são as palavras de Larrosa (2002) ao afirmar que, "Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas também, com aquilo que ele é" (LARROSA, 2002, p. 133).

Nesse âmbito, por acreditar na importância da subjetividade no universo escolar e pensar a literatura como esfera que pode alcançar a libertação subjetiva, vale afirmar que, apesar das dificuldades enfrentadas pela Roda de Leitura no contexto pandêmico, valeu a pena o trabalho desempenhado. Consequentemente, o projeto despertou o olhar para novas possibilidades e a compreensão da necessidade de ouvir e observar o aluno no cotidiano escolar para além do seu papel dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **70 historinhas**. Posfácio Edmílson Caminha. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2ª ed, 11ª reimpressão. São Paulo : Contexto, 2021.

GARCIA, Pedro Benjamim. **Literatura e identidade:** tecendo narrativas em rodas de leitura, in GARCIA, Pedro Benjamim, Tecendo narrativas em rodas de leitura & outros textos, Pembroke Collins, RJ, 2020, págs. 11/39.

LARROSA, J. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, M. V. (Org.) Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana de. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista educação e cultura contemporânea** | v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2020). **COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história.** Recuperado em 22 fevereiro, 2021 de: https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interrupcao-da

O LAÇO EDUCATIVO EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: COMO SE SUSTENTA ESSA LIGAÇÃO?

Nathália Meneghine dos Santos Rodrigues[1]

> [...] a educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2003, p.247).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é tecer reflexões acerca das possibilidades de sustentação do laço educativo em tempos de Ensino Remoto Emergencial, instalado de modo repentino a partir da contingência da Pandemia de Covid-19, que trouxe a exigência de distanciamento físico entre professores e alunos e o fechamento do espaço físico das escolas por todo o país. A teoria psicanalítica aponta o laço educativo como condição para que o Ensino, a Transmissão e a Aprendizagem (FREUD, 1913-1914) possam operar. Nesta perspectiva, torna-se evidente a necessidade de refletir sobre como pode acontecer a sustentação desse laço neste cenário tão adverso, bem como sobre as implicações para a aprendizagem quando essa sustentação não se realiza.
Palavras-chave: Laço Educativo. Psicanálise. Ensino Remoto Emergencial. Aprendizagem.

ABSTRACTO

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las posibilidades de sustentar el vínculo educativo en tiempos de Enseñanza Remota de Emergencia, instalados repentinamente a partir de la contingencia de la Pandemia Covid19, que trajo la exigencia de distancia física entre docentes y alumnos, con el cierre de la enseñanza física de escuelas de todo el país. En estas circunstancias, a partir de la teoría psicoanalítica, que apunta al vínculo educativo como condición para el funcionamiento de lo Enseñando, la Transmisión y el Aprendizaje, surge la necesidad de reflexionar sobre cómo se puede sostener este vínculo en este escenario adverso, así como sobre las implicaciones para el aprendizaje, cuando este apoyo no se realiza.
Palabras clave: Enlace Educativo. Psicoanálisis. Enseñando remoto de emergencia. Aprendizaje.

1 Especialista em Educação pela PUC-RS. Graduada em Psicologia pelo CES (Licenciatura e Bacharelado). Psicanalista. Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora.

INTRODUÇÃO

Os anos letivos de 2020 e 2021 foram atravessados pela contingência da Pandemia do vírus da COVID-19, impondo uma repentina alteração nos modos de Ensino e Transmissão, em todos os níveis educacionais - da Educação Infantil ao Ensino Superior. A exigência de distanciamento físico entre as pessoas, para conter a disseminação do vírus, fez com que os estabelecimentos de ensino fossem fechados e as aulas presenciais suspensas.

Nestas circunstâncias, surgiu a necessidade de adaptação dos meios e linguagens para viabilizar a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. Via de regra, o modo eleito foi o do Ensino Remoto Emergencial, através do uso da Internet, mas também com atividades impressas sendo entregues aos alunos. O que não pode ser considerado propriamente uma modalidade de ensino, mas sim uma ação pedagógica.

De toda forma, o Ensino Remoto Emergencial colocou professores e alunos diante de um grande desafio de adaptação à uma nova linguagem nos processos de ensino-aprendizagem. A ausência da corporeidade no mesmo ambiente físico, levou à problematização acerca da sustentação do laço transferencial entre professores e alunos, em circunstâncias tão adversas e emergenciais, sobretudo para os Anos Inicias do Ensino Fundamental.

Como professora dos Anos Iniciais, também fui atravessada pela exigência de aderir ao Ensino Remoto Emergencial e, a partir disso, muitas questões emergiram sobre a possibilidade de sustentação do laço transferencial, que aqui irei tratar como laço educativo, para que alguma transmissão fosse possível, nesse cenário tão inédito para a Educação.

No decorrer dos anos de 2020 e 2021, também observei como essa experiência se deu de maneira muito singular para cada um de meus colegas, que trouxeram, em nossas reuniões virtuais, narrativas diferentes sobre seus impasses, medos e avanços.

Fato é, que a multiplicidade e singularidade de experiências, causaram o meu desejo em abordar a questão da sustentação do laço educativo, tão caro à transmissão, nesse contexto de distanciamento físico. Sobretudo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto por ser uma experiência inédita para esse segmento, quanto por ser o campo específico que me suscitou essa questão e no qual exerço meu ofício docente.

METODOLOGIA

Diante do contexto em tela, este artigo pretende, através da articulação de estudos bibliográficos e das observações recolhidas no cotidiano do funcionamento escolar, a partir da perspectiva psicanalítica freudiana e lacaniana, abordar a seguinte questão: Como se sustenta o laço educativo, entre professor e aluno, em tempos de Ensino Remoto Emergencial?

Para abordar o objeto pretendido neste artigo, utilizarei os pressupostos da teoria psicanalítica, acerca do conceito de Transferência, aplicado ao contexto de transmissão entre professores e alunos, nas circunstâncias do Ensino Remoto Emergencial, ou seja, num cenário de distanciamento físico, sem a corporeidade em cena e, em muitos casos, sem qualquer acesso à imagem dos envolvidos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Psicanálise tem despertado, ao longo do tempo, grande interesse pelo campo da Educação, tanto em seu emprego teórico, quanto prático, como destacou Freud (1925), sem pretender - nem poder - substituir o que é próprio e singular da Educação. Todavia, sendo possível empregá-la para auxiliar os educadores ao abordar alguns impasses deste campo pela sua mirada analítica sobre a posição discursiva assumida por cada um.

Nesta perspectiva, também Freud (1913-1914), já apontava para uma influência de algo para além da matéria lecionada em si, que produzia um certo efeito de encantamento de alunos para com seus professores. Inclusive, inferiu que de partida, os afetos do amor e ódio já estavam colocados na cena educativa, levando a uma ambivalência emocional instalada nessas relações. Fato é, que os afetos estão mobilizados para que haja ensino-aprendizagem.

De início, uma professora/um professor se ocupa da função de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, transmitir a História, fazendo um fio entre o passado e o presente. Ao tecer esse fio, se encarrega de zelar pela tradição, enodá-la ao devir, para que possamos não ter que começar tudo outra vez a cada geração. Provoca, portanto, a emergência do futuro.

Essa função, que coloca em ato um processo de filiação chamado Educação, possibilita reconhecer marcas de identificação com o outro e, também, dar lugar às

diferenças. Ainda para Freud (1913-1914), todos com quem a criança venha se relacionar mais tarde, após os seis primeiros anos de vida, tornam-se figuras substitutivas dos primeiros objetos de seu amor. O amor de transferência se coloca como consequência de representações fixadas no professor.

O ensinar coloca em cena o amor, que veicula também a dimensão do mistério, necessária ao aprender e construir saberes, já que o desejo de saber passa por se interessar sobre o desejo do Outro.

Conforme defendido por Lacan (1960-1961), o desejo é o desejo do Outro e essa é a mola do amor. Pela natureza da Transferência, o que lhe falta (neste caso, ao aluno), ele vai aprender amando (sob Transferência).

Para Kupfer (2009), em sala de aula, um professor tanto pode basear-se num ensino pronto (se protegendo assim, das formações inconscientes), quanto colocar-se a falar livremente, abrindo campo para o fenômeno da Transferência. O aluno pode então, aprender com o professor um modo próprio de se relacionar com o seu desejo.

O campo do desejo é de falta, tem furo. Portanto, a transmissão que se faz é tanto da posição desejante, quanto da castração. É aí, que pode-se verdadeiramente filiar e transmitir, nesse ofício que, em última instância, se ocupa da preparação das crianças para o desejar.

Kupfer (2009) também nos adverte que é o professor quem primeiro transfere, pois está, de partida, do lado dele a possibilidade de falar. Sustentando-se na posição de sujeito de suposto saber, pode receber esse endereçamento de amor ao saber. O professor, ao falar sobre um objeto, demonstra seu saber sobre ele, e acaba também ocupando lugar como objeto causa do desejo para seus alunos.

Por sua vez, Lacan (1960-1961) destaca que a Transferência se manifesta com alguém com quem se fala, colocando em causa o amor e, a partir disso, o sujeito em movimento. O desejo é movimento.

Isto posto, vemos que a palavra do professor e sua posição discursiva, engendra, ou não, as condições para que a Transferência possa se instalar. Sendo assim, diante de um Ensino Remoto Emergencial, como fazer valer essa palavra e essa posição? Como transmitir? Enfim, como se sustenta esse laço?

Lacan (1964) nos recorda que os efeitos de Transferência podem acontecer mesmo onde não haja um analista no horizonte. Isso quer dizer, que a relação professor e aluno não está excluída, pois a Transferência é um conceito determinado por sua função, comandado pela práxis. O autor (1960-1961), postula ainda que a Transferência não se importa com o

'bem'. Ela se ocupa do amor.

Para a teoria psicanalítica, a Transferência é uma modalidade amorosa e é repetição, onde afetos se dirigem à função ocupada, no nosso caso, pelo professor. De modo que, do lado do professor está colocada a tarefa de ocupar a função de suposto saber, para tanto receber esse endereçamento transferencial, quanto para sustentá-lo como dirigido à sua função e não à sua pessoa, advertido da presença da ambivalência afetiva, que comporta tanto afetos positivos, quanto afetos negativos. Faz-se necessário que o professor se coloque como objeto causa de desejo.

Quando essa operação é bem sucedida, o laço transferencial/ laço educativo pode acontecer e viabilizar a transmissão, não só do ensino dos conteúdos/saberes sobre objetos, mas, sobretudo, a transmissão de uma posição na linguagem que engendra a posição frente ao desejo. Desta forma, a posição ocupada por cada professor e como ele exerce sua função, traz elementos cruciais para que a Transferência possa emergir -ou não- na cena educativa.

A questão da Transferência na relação professor-aluno já estava em franca discussão antes mesmo da contingência da pandemia de COVID-19. Voltolini (2019) problematizou sobre os riscos e problemas desencadeados na cena educativa, em consequência de correntes pedagógicas que promovem um ensino excessivamente centrado na figura da criança, deslocando o professor de sua posição de mestria, para um lugar que desvaloriza sua presença subjetiva como elemento determinante da aprendizagem e transmissão.

Esse deslocamento apontado por Voltolini (2019), que pretende localizar o professor apenas numa função objetiva, coloca o professor num lugar derrisório como apenas um intermediário entre aluno e objeto de conhecimento. Derrisório porque ao considerá-lo apenas pela sua funcionalidade, destitui a importância de sua presença subjetiva, sua posição discursiva, sua posição enquanto sujeito na Linguagem, sua relação com o próprio desejo. Todos estes, elementos de viabilização da Transferência.

Voltolini (2019) grifa que retirar de cena a necessidade de considerar a subjetividade do professor, não permite que o aluno faça o deslocamento da face imaginária do amor de Transferência (endereçada ao professor) para a face simbólica desse amor, que se dirige para aquilo que ele não tem. Toda essa travessia só pode ser realizada partindo de um adulto que sustente, que encarne a sustentação de um conhecimento.

Destituir o professor deste lugar, segundo o autor (2019), deserotiza a relação de ensino/aprendizagem. Ou seja, retira o lugar do amor votado à mestria. Esse amor que, por

sua dimensão estrutural, não pode ser suprimido e nem mesmo tomado como apenas um adereço pedagógico.

Tudo isso pode ser observado em um novo contexto: o do Ensino Remoto Emergencial, que apresentou um novo cenário, com novos objetos e linguagens, desafiando esse professor a inventar um novo funcionamento, que pudesse sustentar o laço educativo.

A partir das observações recolhidas a partir do ano letivo de 2020, somadas à minha própria vivência neste cenário, em relação a invenção de um novo funcionamento que possibilite a sustentação do laço educativo e, portanto, da aprendizagem, podemos registrar algumas reflexões que nos encaminham a responder a questão que nomeia este artigo.

O que se passa no território de uma sala de aula, na presença física dos corpos de professor e aluno, não é substituível. No entanto, tampouco, isto é, por si só, impeditivo de que o laço educativo se sustente. Na verdade, tanto no Ensino Presencial, quanto no Ensino Remoto, o que desencadeia essa possibilidade de ligação é a sustentação do professor do seu desejo de Transmissão, que, por sua vez, dá notícia de sua posição na relação com o saber e acesso do aluno à sua palavra, seja ela escrita nas apostilas, faladas nos vídeos ou nos áudios enviados via aplicativos. Nesse sentido, reafirma-se o caráter determinante da presença subjetiva do professor na cena educativa, seja ela virtual, remota ou presencial.

Destaca-se também a relevância da autoria do professor no material pedagógico (apostilas, vídeos e etc.) endereçado aos alunos. A autoria veicula o acesso do aluno à palavra do professor, da mesma forma que o retorno das atividades dado pelos alunos, dá ao professor acesso à palavra do seu aluno, à sua relação com o saber e, só a partir disso, lhe permite analisar se ele está construindo algum saber através de seu Ensino e Transmissão. Dito de outro modo: se seu aluno está num processo de aprendizagem, no qual, para além da repetição, ele constrói seu próprio saber sobre aquele conteúdo apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é um ato amoroso. Nesse sentido, quem se oferece a esse ofício, transmite algo de si, de sua posição no laço social. Ensina-se não só fórmulas e gramática, mas como se relacionar com o próprio desejo de saber.

Isto não se faz sem laço educativo. Nenhuma aprendizagem é possível fora desse laço. E, tecer o laço educativo, sem voz, sem corpo, sem olhar, tem uma certa dimensão de impossível. No entanto, é justamente pela via do nosso desejo, enquanto professoras e

professores, de transmitir que temos inventado novas estratégias para que a nossa palavra continue em vigor, que o Ensino e a Transmissão operem, atinjam nossos alunos pelas mais diferentes e criativas vias de acesso.

Reconhecemos as dificuldades e perdas que a contingência da pandemia nos impôs, mas não paralisamos nosso trabalho diante delas. Justamente, foi a partir do reconhecimento dessas dificuldades, que temos também aprendido novas maneiras de sustentação do laço educativo, para que as aprendizagens continuem a acontecer, ainda que fora do ideal. Aliás, é sempre fora desse campo dos ideais que elas acontecem: a aprendizagem é veiculada pelo desejo, portanto, também, em certa medida é transgressora.

Cientes que o nosso trabalho insere o sujeito na Cultura, faz memória da tradição, coloca o sujeito a desejar e, assim, engendra o futuro da nossa sociedade, sabemos da densidade de nossa responsabilidade. Por isso, mesmo afastados do encontro presencial, não desistimos de trabalhar, apostando que algo de nós chegue até nossos alunos, dê-lhes notícia do desejo que nos anima e, ressoando, também lhes encaminhem para o território do desejo, que é por onde passa o apropriar-se do saber (não somente do conhecer) e a possibilidade desse aluno encontrar lugar para sua palavra singular nesse mundo.

A contingência da Pandemia e suas exigências de inventividade de novos caminhos, pode nos oferecer uma lição importante: estamos equivocados quando ensinamos aos nossos alunos que confiem nos métodos e evitem os desencontros, as falhas, a desordem. Nossas verdades não são universais. E, advém desses furos, frestas, “daquilo que manca” como disse Lacan (2008), aquilo que causa e nos faz avançar de modo singular e, também, de modo coletivo, no avanço da Cultura. Deste avanço, depende a sobrevivência de nossa Civilização.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar - 1913-1914**. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006. 280 p. v.13.

FREUD, Sigmund. **Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn - 1925**. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2019. v.19.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Amor e saber:** a psicanálise da relação entre professor e aluno. In: COHEN, Ruth H. P. (Org.). Psicanalistas e educadores: tecendo laços, Rio de Janeiro, Wak, 2009. 184 p.

LACAN, Jacques. Seminário 8: **A Transferência** - 1960-1961. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. 385 p.

LACAN, Jacques. Seminário 11: **Os Quatro conceitos fundamentais em Psicanálise** - 1964. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 279 p.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Uma Pedagogia Esquecida do Amor**. Educação Temática Digital, Campinas, v.21, n.2, p.363-381, abr./jun.2019.

A GINÁSTICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE ESTUDOS TUTORADOS DE MINAS GERAIS

Bárbara Eloiza Canuto[1]
Marcidelane Lopes[2]
Cláudia Mara Niquini[3]
Priscila Lopes[4]

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar a presença do conteúdo gímnico nos Planos de Estudo Tutorado (PETs) do estado de Minas Gerais. Através de uma análise documental, verificamos que dentre os 79 documentos produzidos, a Educação Física está presente em 33 volumes, sendo a ginástica apresentada em 52 semanas. A sistematização da ginástica no material analisado está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo Referência de Minas Gerais (2020), porém, apresenta algumas falhas relacionadas às nomenclaturas e a organização do conteúdo. Desse modo, sugerimos que, além dos documentos supracitados, seja utilizada a literatura especializada, para obter um padrão de termos e tornar o documento mais claro e uniforme.
Palavras-chave: Educação Física escolar. Ensino Remoto Emergencial. Ginástica. PETs.

ABSTRACT

The aim of this study was to verify the presence and systematization of the content of gymnastics in the Tutored Study Plans of Minas Gerais. Through a documental analysis, we verified that among the 79 documents produced, Physical Education is present in 33 volumes, and gymnastics is presented in 52 weeks. The systematization of gymnastics in the analyzed material is in line with the Common National Curriculum Basis and the Reference Curriculum of Minas Gerais, although, it presents some flaws related to nomenclatures and the organization of the content. Thus, we suggest that, in addition to the above-mentioned documents, specialized literature should be used to obtain a pattern of terms and make the document clearer and more uniform.
Keywords: School Physical Education. Emergency Remote Teaching. Gymnastics. PETs

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, a pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2 impôs uma série de mudanças no mundo, em especial, o distanciamento social para conter a disseminação da doença e minimizar os impactos no sistema de saúde nacional.

1 Licenciada Educação Física pela Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri
2 Licenciada Educação Física pela Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri
3 Licenciada Educação Física pela Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri
4 Licenciada Educação Física pela Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri

Diante deste cenário emergente, as escolas estiveram fechadas durante todo o referido ano e, para dar continuidade ao calendário letivo da Educação Básica, foi necessário construir estratégias para a não paralisação dos estudos e a permanência do direito ao acesso à educação. Assim, criou-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para Behar (2020)

> O termo "remoto" significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, s/p.).

Neste sentido, com base nas orientações do Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação dos diferentes estados brasileiros criaram diretrizes distintas para fomentar o ERE, dando ênfase às tecnologias através do uso de plataformas que disponibilizam os conteúdos a serem trabalhados, roteiros de estudos não presenciais a partir de livros didáticos, transmissão de aulas ao vivo em redes sociais, *Google* Sala de Aula, *YouTube*, *Hangouts*, estações de rádio etc. Já para os alunos que não possuíam acesso à internet, televisão ou rádio, foram disponibilizados materiais impressos (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020).

Segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), a principal estratégia empregada em sua rede de ensino foi o uso de apostilas denominadas Planos de Ensino Tutorado (PETs) para o regime de estudo não presencial do Ensino Fundamental e Médio, com auxílio de teleaulas e aplicativo para celular. Este material didático foi produzido pela Secretaria em conjunto com profissionais da área da educação (pedagogos, professores da rede estadual de ensino e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Seccional MG) em consonância com as diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2020) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) (SECGERAL, 2020).

Diante desta conjuntura, o presente artigo buscou identificar, nos PETs de Educação Física (EF) do Ensino Fundamental, a unidade temática ginásticas, relacionando-a com o que é proposto pelo CRMG e pela BNCC. Importante destacar que o CRMG se baseia nas diretrizes da BNCC; contudo, após leitura dos referidos documentos, mesmo identificando as aproximações, consideramos maior clareza na BNCC e fizemos a opção em nos referendar em ambos documentos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Para a BNCC (BRASIL, 2018), a Educação Física, enquanto componente curricular, compreende manifestações corporais que possuem uma relação com a significação social e expressiva dos sujeitos, produzidas por diferentes grupos sociais e em diferentes tempos e espaços. Em sintonia com este documento, a Educação Física no CRMG (MINAS GERAIS, 2020) está estruturada para o desenvolvimento de habilidades e competências, entendendo que os movimentos e as demandas da atualidade orientam para a necessidade de formação de sujeitos.

Amparado pela BNCC (BRASIL, 2018), o CRMG (2020) organiza as práticas corporais por unidades temáticas, as quais se relacionam com os objetos de conhecimento, que por sua vez estão ligados às habilidades. As unidades temáticas são apresentadas em seis grupos: jogos e brincadeiras; esportes; lutas; danças; ginásticas; e práticas corporais de aventura. Essas unidades devem ser trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a progressão de conhecimentos aborda alguns critérios como elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Deve-se ainda considerar as experiências individuais de cada sujeito, as características sociais que o envolvem e também a consolidação de aprendizagens anteriores para então ampliar os conteúdos.

Nessa perspectiva, ressaltamos a presença das dimensões do conhecimento, privilegiadas pela Educação Física no documento nacional, quais sejam: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário. É importante que essas dimensões sejam trabalhadas simultaneamente para garantir que os alunos possam vivenciar os conteúdos de forma integral, ressaltando que não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, nem uma ordem correta para que sejam abordadas, pois estas exigem diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas.

AS GINÁSTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste estudo, concentramo-nos nas ginásticas, manifestação que, segundo Souza (1997), não possui uma definição única, uma vez que engloba um campo muito vasto de atuação, quais sejam: ginástica de condicionamento; ginástica de competição; ginástica de conscientização corporal; ginástica fisioterápica; ginástica de demonstração.

Tal compreensão acerca do amplo universo da ginástica também é indicada na BNCC com algumas diferenças. A ginástica fisioterápica não é mencionada no documento e de demonstração é representada apenas pela Ginástica Geral (antiga nomenclatura da Ginástica Para Todos – GPT). As ginásticas competitivas são alocadas na unidade temática "Esportes" com outras modalidades denominadas como técnico-combinatórias, pois se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento dentro de determinados padrões ou critérios técnicos (BRASIL, 2018).

No entanto, mesmo diante de materiais que auxiliam o desenvolvimento de aulas sobre as ginásticas na EF, o que se observa no chão da escola é a dificuldade dos professores com este conteúdo. De maneira geral, enquanto conteúdo da EF escolar, quando as ginásticas não são inexistentes (BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2017; OLIVEIRA; BARBOSA-RINALDI; PIZANI, 2020), apresentam-se como coadjuvantes no desenvolvimento de outras práticas corporais, resumindo-se a meros movimentos de aquecimento e alongamento antes ou depois do trabalho com os esportes (COSTA et al., 2016; PEREIRA; CESÁRIO, 2011) ou são apresentadas de forma essencialmente técnica (FREITAS; FRUTUOSO, 2016).

Sublinhamos, ainda, pesquisas que apontam questões mencionadas por professores de EF relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem das ginásticas, tais como: necessidade de adaptações de espaços, equipamentos e materiais; dificuldade em selecionar conteúdos apropriados por faixas etárias; impasses sobre gênero e níveis de habilidade pontuados por alunos; dificuldade na seleção de conteúdos que sejam relevantes para a formação humana do sujeito; predominância da cultura esportiva da EF que dificulta o desenvolvimento de conteúdos não esportivos; falta de qualificação/preparo profissional dos professores; etc. (COSTA et al., 2016; COSTA; GOMES, 2020; LOPES; NOBRE; NIQUINI, 2019; PEREIRA; CESÁRIO, 2011; SANTOS et al., 2018).

Todos esses estudos indicam adversidades para o desenvolvimento das ginásticas em aulas de EF presenciais, uma vez que até o ano de 2020, a situação do ERE nunca se fez

presente na realidade brasileira. Refletindo sobre tais aspectos, nos questionamos sobre as circunstâncias atuais: se a literatura aponta a ausência da ginástica na EF escolar presencial, ela estaria presente nas aulas do Ensino Remoto Emergencial? Os documentos que orientam o desenvolvimento da EF no ERE de MG abordam a ginástica dentre seus conteúdos? Como a ginástica é sistematizada nestes documentos?

OBJETIVO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O objetivo deste artigo foi analisar a presença e a sistematização das ginásticas nos PETs do Ensino Fundamental. Neste sentido, dedicamo-nos a investigar a forma que esta unidade temática foi tratada nos referidos documentos e relacionar com as diretrizes presentes no CRMG (MINAS GERAIS, 2020) e na BNCC (BRASIL, 2018).

O estudo justifica-se pela importância de as ginásticas constituírem o acervo dos conteúdos tratados pela EF, sobretudo, para ensinar/aprender, de forma clara e diversificada, essa prática corporal, enriquecendo as experiências dos escolares e os conhecimentos oferecidos pela EF.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa documental (GIL, 2007), na qual foram analisados os PETs do Ensino Fundamental anos iniciais e finais classificados como regular[5], distribuídos no ano letivo de 2020.

Os PETs são divididos em sete volumes e um volume avaliativo para cada ano escolar. Contém, na primeira página, um sumário com as Unidades de Conhecimento que serão desenvolvidas no documento no decorrer de quatro semanas e a descrição dos conteúdos que serão abordados.

Na página inicial de cada Unidade de Conhecimento, há um quadro descritivo com informações sobre o que será desenvolvido em cada semana, contendo os seguintes campos: unidade temática, objeto de conhecimento, habilidade, conteúdo relacionado e interdisciplinaridade. Este quadro se repete na página que antecede as atividades

5 Os PETs são divididos em modalidades, de acordo com SEE-MG são elas: regular, Educação Indígena Maxakali e Modalidades Especiais, os quais são destinados a alunos da educação inclusiva. Disponível em: https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/guias-praticos. Acesso em: 5 out 2021.

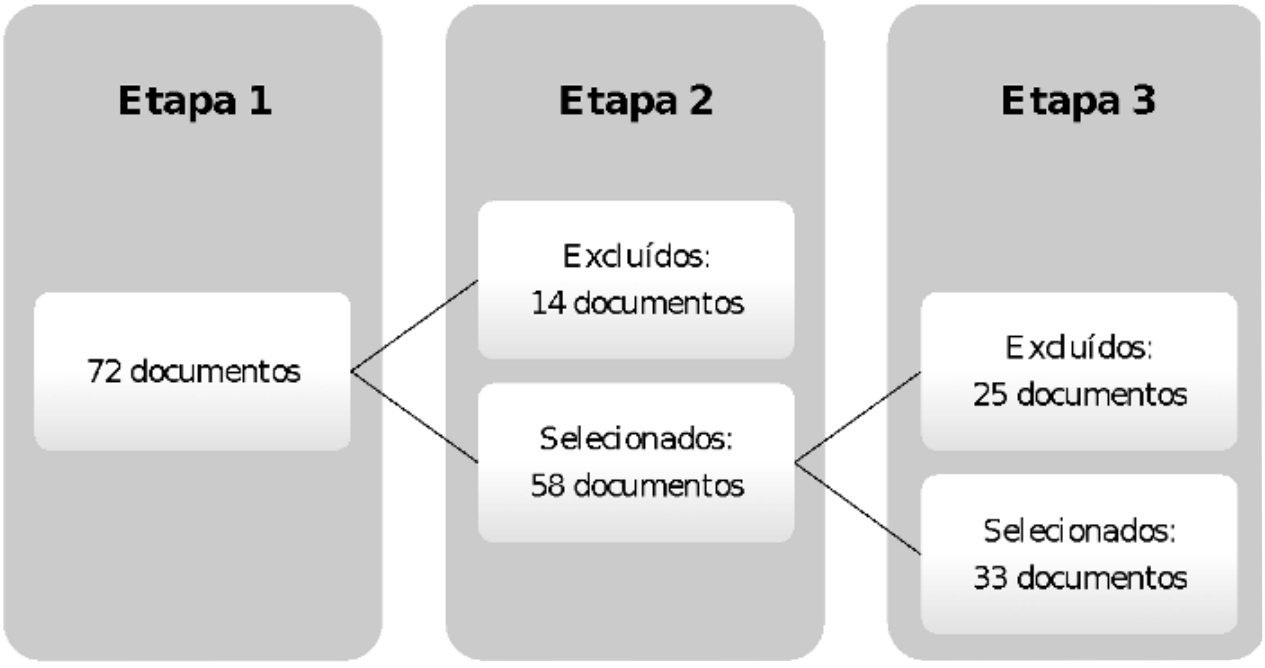
destinadas a cada semana.

Neste estudo, focamos na análise da sistematização das ginásticas a partir da sua presença nos campos Unidade Temática e Objeto de Conhecimento do quadro descritivo.

Para coleta e seleção dos documentos que constituíram o conjunto de dados deste estudo, realizamos as seguintes etapas: 1) acesso ao sítio eletrônico da SEE-MG (https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/) e download dos PETs do Ensino Fundamental da modalidade regular, os quais foram organizados de acordo com o ano escolar e, posteriormente, por ordem de volume; 2) seleção dos PETs que continham a Unidade de Conhecimento da EF presente no sumário; e 3) a partir dos quadros descritivos que antecedem as atividades de cada semana, verificamos se nos campos Unidade Temática e Objeto do Conhecimento havia a presença do termo ginástica ou esportes técnico-combinatórios. Quando aparecia apenas o termo "esporte" no campo Unidade Temática, verificamos se havia o termo técnico-combinatório em Objeto do Conhecimento.

As quantidades de documentos resultantes de cada etapa estão ilustradas na Figura 1.

Figura 1 – Coleta e organização dos documentos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com o material definido, realizamos a análise por meio do Estabelecimento de Categorias, técnica que tem como objetivo organizar e sumariar os dados por meio de um processo de agrupamento em determinado número de divisões (GIL, 2007), sob títulos genéricos que simbolizam os caracteres em comum aos elementos que a compõe (BARDIN, 2006). Neste estudo, as categorias foram criadas a posteriori (GOMES, 2012), ou seja, emergiram dos dados presentes nos PETs.

Os quadros descritivos de cada semana foram lidos na íntegra, sendo selecionados para a categorização apenas os dados referentes às Unidades Temáticas e Objeto de Conhecimento. Como os termos empregados na descrição das Unidades Temáticas se mostraram relativamente uniformes, as categorias foram criadas a partir das denominações utilizadas em Objeto de Conhecimento, sendo agrupados os dados referentes ao ano escolar e volumes dos PETs que continham conteúdos gímnicos para demonstrar a frequência de aparições nos documentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Quadro 1 demonstra a categorização dos dados.

Quadro 1-Objetos do conhecimento relacionados às ginásticas em cada ano escolar

Categoria	Frequência	
	Ano escolar	Volume do PET
Ginástica Geral	1°	V5/1-4; V7/3-4; Avaliativo
	2°	V5/1-4; V7/1-2; Avaliativo
	3°	V5/1-2; V7/1-2; Avaliativo
	4°	V6/2-3; Avaliativo
	5°	V7/2
Ginástica elementos básicos	5°	V6/2-4; Avaliativo
Esportes técnico-combinatórios (ginástica olímpica, GRD, volteio)	6°	V3/2; V6/3; V7/1-2
	7°	V3/2 e 4; V4/4; V6/3-4
Ginásticas	7°	Avaliativo
Ginástica de condicionamento físico	6°	V5/1-2
	7°	V5/1-2; V7/1-2
	8°	V5/1; Avaliativo
	9°	V5/1; Avaliativo
Ginástica de conscientização	8°	V4/4
	9°	V4/4
Ginástica de conscientização corporal	8°	V5/1
	9°	V5/1

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Primeiramente, verificamos que os termos utilizados para descrever o que seria abordado no campo Unidade Temática se apresentaram de forma relativamente uniforme, variando entre "Ginástica" ou "Ginásticas" e "Esporte" ou "Esportes" (quando o campo objeto do conhecimento se referia aos esportes técnico-combinatórios).

A princípio, a variação entre o singular e o plural do termo ginástica parece não ser um grande problema. Tanto a BNCC (BRASIL, 2018) quanto o CRMG (MINAS GERAIS, 2020) se referem a esta Unidade Temática no plural, explicando que as ginásticas se expressam como práticas organizadas de diversas formas e com significados variados, fato que exige delas uma classificação em diferentes tipos.

No mesmo caminho, Souza (1997) utiliza o termo no singular e defende a ideia de que não há um conceito único para a ginástica, pois ela envolve um amplo universo de práticas, se referindo também aos seus diferentes tipos/campos. Nesta abordagem, González e Fensterseifer (2010) destacam duas exigências que a EF deve dar conta: "a) o tratamento da pluralidade das práticas corporais sistematizadas; e b) a necessidade de conhecer corporal e conceitualmente os temas em estudo" (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2010, p. 17).

No entanto, embora seja possível compreender do que se trata, a falta de uniformidade no emprego do termo entre singular e plural pode confundir professores e alunos que utilizam os PETs como material didático, dificultando a compreensão e a formação de conceitos sobre as ginásticas como manifestações da cultura corporal que estão presentes de forma plural em nossa sociedade. Desta forma, defendemos que o termo "ginásticas" (no plural) seja mais adequado, pois entendemos que a EF deve propor o estudo dos diferentes tipos de ginásticas e ampliar o conhecimento dos escolares.

Do 1º ao 5º ano, os PETs propuseram a ginástica geral e, apenas para o 5º ano, o que denominaram como "Ginástica Elementos Básicos" seguida da descrição "(equilíbrio, saltos, giros, rotações e acrobacias) coreografias individuais e em dupla e trio". Para os 6º e 7º anos foram propostas as ginásticas pertencentes ao grupo dos esportes técnico-combinatórios e a ginástica de condicionamento físico. Ainda encontramos, apenas para o 7º ano, a expressão "Ginásticas" de forma isolada. E para os 8º e 9º anos, ginástica de condicionamento físico junto com a ginástica de conscientização corporal, além da presença do termo "Ginástica de conscientização".

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os dois documentos curriculares sugerem ginástica geral do 1º ao 5º ano. Para os anos finais, os documentos fazem sugestões um pouco diferentes: a BNCC (BRASIL, 2018) propõe ginástica de condicionamento físico do

6º ao 9º ano; ginástica de conscientização corporal no 8º e 9º anos; ginásticas do grupo de esportes técnico-combinatórios no 6º e 7º anos. Já o CRMG (MINAS GERAIS, 2020), além de todas essas ginásticas, ainda indica exercícios físicos, atividades físicas, saúde e qualidade de vida, noções básicas de fisiologia humana e fisiologia do exercício como objetos de conhecimento pertencentes à unidade temática ginásticas, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Mesmo diante de certa concordância, vemos necessário salientar a variação e inadequação de alguns termos utilizados para determinar os objetos do conhecimento nos PETs. “Ginástica de condicionamento físico” e “Ginástica de conscientização corporal” são termos utilizados nos referidos documentos e na literatura especializada em ginástica (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2020; SOUZA, 1997). Porém, embora “Ginástica Geral” esteja presente na orientação do governo, se refere à antiga nomenclatura da GPT, a qual foi modificada no ano de 2007 (FIG, 2007). Os termos “Ginástica Rítmica Olímpica” e “GRD” também estão presentes no CRMG, mas foram modificados pela FIG (2007) assim que outras modalidades gímnicas entraram nos Jogos Olímpicos de 1984 (NUNOMURA; NISTA-PICCOLO, 2004).

Atentamos ainda para outros termos mencionados que não se relacionam com as classificações das ginásticas. “Ginásticas” deveria ser utilizado no campo Unidade Temática, pois corresponde a um dos temas das manifestações da cultura corporal e não a um dos tipos de ginásticas. Em “Ginástica de conscientização” verifica-se claramente uma falta de cuidado na utilização da nomenclatura correta, pois falta o termo “corporal”.

Sobre “Ginástica Elementos Básicos [...]” acreditamos que este termo seria mais adequado se fosse alocado no campo conteúdos relacionados. As ginásticas possuem uma série de movimentos básicos que são comuns a todas as modalidades, tais como saltos, aterrissagens, rotações, etc. (RUSSEL, 2010). Além disso, ainda podemos identificar elementos básicos específicos de cada tipo de ginástica, como os manejos de aparelhos na ginástica rítmica, as figuras acrobáticas na ginástica acrobática etc. (NUNOMURA, 2016). Logo, “Ginástica Elementos Básicos” não é uma classificação gímnica, mas um conteúdo pertencente aos diferentes tipos de ginásticas.

Da mesma forma, “[...] coreografias individuais e em dupla e trio” pode ser um conteúdo trabalhado na GPT (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016), em algumas ginásticas esportivizadas – artística, rítmica, acrobática e aeróbica (MATTOS; POLI, 2016; MERIDA, 2016; NUNOMURA et al., 2016; TOLEDO, 2016) e até em ginásticas de

condicionamento físico.

É possível que as inadequações e inconsistências dos termos utilizados para referenciar os tipos de ginásticas podem ter ocorrido pela participação de diferentes produtores dos PETs. No entanto, tal fato não pode ser uma justificativa admissível, pois os materiais didáticos elaborados pelas Secretarias Estaduais devem seguir as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) e do CRMG (MINAS GERAIS, 2020) e buscar padrões para favorecer o aprendizado dos escolares.

Todavia, apesar das confusões em relação aos termos, acreditamos que, de forma geral, os PETs apresentam uma estrutura organizacional das ginásticas nos anos escolares do Ensino Fundamental coerente com o que é sugerido pelos documentos norteadores e pela literatura especializada. Todas as classificações gímnicas foram propostas no Ensino Remoto Emergencial e todos os anos escolares são contemplados com pelo menos um tipo de ginástica, o que pode ser considerado um grande avanço para a EF escolar, uma vez que, como visto anteriormente, diversos estudos apontam a quase que total ausência desta manifestação da cultura corporal no âmbito educativo presencial.

Vale ressaltar que dentre os documentos excluídos na etapa 3 de coleta e organização dos dados, identificamos que em um dos quadros descritivos de três documentos, embora a Unidade Temática tenha indicado os termos “Ginástica” e/ou “Esportes”, o objeto de conhecimento correspondente não mencionou algum dos tipos de ginásticas. No volume Avaliativo do 6º ano, a Unidade Temática mencionou “Esportes”; “Ginástica”; “Jogos”, enquanto em objetos do conhecimento está descrito “Esportes de marca [...]; Esportes de invasão [...] Atividade Física, jogos eletrônicos, sedentarismo”.

Em 13 volumes dos PETs dos anos finais do Ensino Fundamental, geralmente na sequência de ginástica de condicionamento físico e/ou ginástica de conscientização corporal, encontramos os termos “exercícios físicos”; “atividades físicas”; “saúde e qualidade de vida”; “noções básicas de fisiologia humana e fisiologia do exercício”, os quais são propostos pelo CRMG (MINAS GERAIS, 2020) como objetos de conhecimento da Unidade Temática Ginásticas. No entanto, não adicionamos tais temáticas em nossa análise por acreditarmos que são mais adequadas se alocadas no campo conteúdos relacionados, pois além de não serem tipos de ginásticas, são assuntos possíveis de serem desenvolvidos em qualquer Unidade Temática. Podemos, por exemplo, abordar questões relacionadas a uma vida saudável a partir da prática regular de qualquer tipo de esportes, danças, lutas, ginásticas, etc. Ou ainda discutir sobre a prática das manifestações da cultura corporal como

atividades físicas que promovem a qualidade de vida e combatem o sedentarismo.

Destacamos que a saúde é um tema transversal que pode ser desenvolvido de forma expressiva na EF (OISHI, 2012) e bastante apropriado para ser associado as ginásticas de condicionamento físico (DANIEL, 2010) e de conscientização corporal (SOUZA, 1997).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Este estudo demonstra que as ginásticas estão presentes nos PETs, o que indica que o Governo Estadual se preocupou em propor esta Unidade Temática para as aulas de EF no Ensino Remoto Emergencial de Minas Gerais durante o ano de 2020. No entanto, o fato de estar presente nos documentos não garante o desenvolvimento por parte dos professores e vivência pelos alunos, pois o processo de ensino-aprendizagem das ginásticas na EF escolar depende de sujeitos reais e autônomos que possuem desejos próprios e dificuldades diversas para sua efetivação.

O que podemos afirmar é que a forma como as ginásticas foram sistematizadas está coerente com aquilo que é determinado nos documentos norteadores do ensino fundamental. A GPT (ginástica geral) foi oferecida nos PETs dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto as ginásticas esportivizadas (esportes técnico-combinatórios), de condicionamento físico e de conscientização corporal foram propostas para os anos finais, garantido a presença de boa parte do universo gímnico.

Em relação às nomenclaturas utilizadas, atentamos para o cuidado quanto ao emprego correto (e atualizado) dos tipos de ginásticas de forma uniforme em todo documento para facilitar a internalização de conceitos que envolvem esta manifestação da cultura corporal, tanto para alunos quanto para os professores, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem das ginásticas.

Vale salientar que o intervalo entre a suspensão das atividades presenciais nas escolas de Minas Gerais e a implantação do regime de estudo não presencial foi curto, o que pode ter comprometido a elaboração de um material tão complexo como os PETs. Contudo, consideramos que, de forma geral, o documento conseguiu abordar os objetos de conhecimento da Unidade Temática Ginásticas de forma satisfatória.

Embora não tenha sido objetivo deste estudo, observamos que, muitas vezes, os PETs apresentaram mais de uma Unidade Temática e mais de um Objeto do Conhecimento em uma mesma semana, visto que o documento é estruturado em propostas semanais.

Acreditamos que, diante da ausência do professor de Educação Física para o desenvolvimento das atividades em casa, o excesso e a diversidade de propostas temáticas e de conteúdos em uma única semana podem dificultar a efetiva realização por parte dos alunos, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

É importante frisar que não realizamos a análise sobre os conteúdos relacionados, sua progressão e as atividades propostas devido aos limites possíveis para esta publicação. Nosso esforço buscou, de forma primária, identificar a presença e a sistematização da ginástica no ERE de Minas Gerais. No entanto, vislumbramos futuras pesquisas no intuito de explorar os referidos documentos em sua totalidade.

Por fim, acreditamos que este estudo possa ser utilizado como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento de próximas edições de materiais didáticos, visto que até o momento (outono de 2021), o ERE continua sendo uma realidade em nosso país. Ademais, entendemos que o esforço desempenhado neste estudo pode contribuir para a efetivação das ginásticas também no ensino da EF presencial, haja vista a denúncia sobre sua ausência na literatura especializada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Saberes necessários à educação física na escola: a ginástica em foco. Em: BORTOLETO, M. A. C.; PAOLIELLO, E. (Orgs.). **Ginástica para todos:** um encontro com a coletividade. Campinas: Unicamp, 2017. p. 67-86.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BEHAR, E. P. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da UFRGS**, 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/. Acesso em: 10 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 23 fev. 2021.

COSTA, A. R.; et al. Ginástica na escola: por onde ela anda professor? **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 4, p. 76-96, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648071/14928. Acesso em: 03 mar. 2021.

COSTA, A. R.; GOMES, C. P. Ginástica geral na BNCC: Percepção de alunos de licenciatura em educação física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 01, p. 142-152, 2020.Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/9903. Acesso em: 12 mar. 2021

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

DANIEL, J. F. Ginástica: atividade física e saúde. Em: GAIO, R.; GOIS, A. A.; BATISTA, J. C. F. (Orgs.). **A ginástica em questão:** Corpo e movimento. 2a ed. São Paulo: Phorte, 2010. p. 121-136.

FIG – FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. Ginástica Geral: Ginástica para Todos. Mais do que uma justa mudança de nome. **Site da FIG**, 2007. Disponível em: http://www.fig-gymnastics.com/index2.jsp?menu=disgg. Acesso em: 25 nov. 2007.

FREITAS, C. R.; FRUTUOSO, A. S. Ginástica no Brasil: ausência na escola x ascensão na academia. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 278-289, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, R. A análise dos dados em pesquisa qualitativa. Em: MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (Orgs.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31a ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o ‘‘não mais” e o ‘‘ainda não”: pensando saídas do “não lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2010.

LOPES, P.; NOBRE, N. P. J.; NIQUINI, M. C. O conteúdo “Ginástica” nos processos seletivos dos Institutos Federais de Minas Gerais. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p.537-548, 2019.

MATTOS, P. S.; POLI, M. E. de O. Fundamentos da ginástica aeróbica. Em: NUNOMURA, M. (Org.). **Fundamentos das ginásticas**. 2a ed. São Paulo: Fontoura, 2016. p. 107-148.

MERIDA, V. F. Fundamentos da ginástica acrobática. Em: NUNOMURA, M. (Org.). **Fundamentos das ginásticas**. 2a ed. São Paulo: Fontoura, 2016. p. 181-210.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2020. Disponível em: https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/ . Acesso em: 25 fev. 2021.

NEIRA, G. M. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NUNOMURA, M. et al. Os fundamentos da ginástica artística. Em: NUNOMURA, M. (Org.). **Fundamentos das ginásticas**. 2a ed. São Paulo: Fontoura, 2016. p. 2011-255.

NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, L. V. Ginástica olímpica ou ginástica artística? Qual a sua denominação? **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 12, n. 4, p. 69-74, 2004.

OISHI, S. B. M. Saúde. Em: DARIDO, S. C. (org.). **Educação física e temas transversais na escola**. São Paulo: Papirus, 2012. p. 209-240.

OLIVEIRA, L. M.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; PIZANI, J. Produção de conhecimento sobre ginástica na escola: uma análise de artigos, teses e dissertações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, 2020.

PEREIRA, A. M.; CESÁRIO, M. A ginástica nas aulas de educação física: o "aquecimento corporal" em questão. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 637-649, 2011.

RUSSEL, K. Gymnastics Foundations. Ruschkin Publishing, 2010.
SANTOS, de S. T. T. et al. A Ginástica Para Todos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Conexões**, Campinas, v. 16, n. 4, p. 450-467, 2018.

SECGERAL – SECRETARIA GERAL. Secretária de Educação detalha Regime de Estudo não Presencial na rede estadual de ensino. **Agência Minas Gerais**, 2020. Disponível em: http://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/secretaria-de-educacao-detalha-regime-de-estudo-nao-presencial-na-rede-estadual-de-ensino. Acesso em: 12 fev. 2021.

SOUZA, E. P. M. **Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física**. 1979. Tese – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1997.

TOLEDO, E. Fundamentos da ginástica rítmica. Em: NUNOMURA, M. (Org.). **Fundamentos das ginásticas**. 2a ed. São Paulo: Fontoura, 2016. p. 149-180.

TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da Ginástica Para Todos. Em: NUNOMURA, M. (Org.) **Fundamentos das ginásticas**. 2a ed. São Paulo: Fontoura, 2016. p. 21-48.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: RESSIGNIFICANDO A PRÁXIS POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

Karla Mendonça Menezes[1]
Vanessa Candito[2]
Carolina Braz Carlan Rodrigues[3]
Félix Alexandre Antunes Soares[4]

RESUMO

A prática pedagógica abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades, quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Nessa premissa, este estudo teve como objetivo compreender como os eventos relativos à pandemia impactaram a prática pedagógica dos docentes, a fim de fornecer subsídios para a elaboração de estratégias de intervenção em uma escola pública. Essa experiência situa-se em um contexto de pesquisa-ação, e contemplou 29 docentes e 342 estudantes e/ou responsáveis. Os resultados foram orientados pela análise de conteúdo. Os principais achados demonstram que o apoio dos pais nas atividades escolares tornou-se imprescindível durante a inserção das aulas remotas. Dentre os desafios à prática pedagógica, evidenciou-se que 75,9 % dos docentes manifestaram sobrecarga de trabalho, sendo as respostas associadas a quatro aspectos principais: intensificação do uso das tecnologias; ampliação dos cursos de formação; ampliação das atividades burocráticas; sobreposição com as demandas familiares. Esses achados apontaram a necessidade de incluir a escuta e o diálogo sobre saúde mental no âmbito das formações continuadas. Nesse sentido, um plano de ação foi elaborado de forma colaborativa entre a gestão escolar e um grupo de pesquisadores. Por meio da pesquisa-ação as práticas pedagógicas e o contexto escolar foram e permanecem constantemente avaliados com vistas a fornecer subsídios para ressignificar os processos pedagógicos, considerando os aspectos relativos às demandas metodológicas e as condições de trabalho e saúde dos docentes, corroborando com estratégias que contribuam para a valorização profissional fornecendo suporte e treinamento profissional adequados.
Palavras-chave: Prática pedagógica. Ensino Remoto. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

The pedagogical practice contemplates both the subjects in their complex dimensions, experiences and identities, as well as the conditions in which activities are carried out in the school environment. Based on this premise, this study aimed to understand how events related to the pandemic impacted the pedagogical practice of teachers, in order to provide subsidies for the development of intervention strategies in a public school. This experience is

1 Doutora em Educação em Ciências. Integrante do Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de vida (GENSQ-UFSM).
2 Doutoranda em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde. Integrante do Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de vida (GENSQ-UFSM).
3 Doutora em Educação em Ciências. Integrante do Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ-UFSM). Professora da Rede Pública Municipal de Santa Maria/RS.
4 Doutor em Ciências Biológicas. Integrante do Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de vida (GENSQ-UFSM). Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria.

located in an action-research context, and included 29 teachers and 342 students and/or guardians. The results were guided by content analysis. The main results demonstrate that the support of parents in school activities became essential during the insertion of remote classes. Among the challenges to the pedagogical practice, it was evidenced that 75.9% of the teachers manifested work overload, and the answers were associated with four main aspects: intensification of the use of technologies; expansion of training courses; expansion of bureaucratic activities; overlap with family demands. These findings indicated the need to include listening and dialogue about mental health in the context of continuing education. Thus, an action plan was developed in a collaborative way between the school management and a group of researchers. Through action research, pedagogical practices and the school context are constantly evaluated in order to provide subsidies to reframe the pedagogical processes, and consider aspects related to methodological demands and the working and health conditions of teachers, corroborating with strategies that contribute for professional development by providing adequate professional support and training.
Keywords: Pedagogical practice. Remote Teaching. Action research.

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) vem produzindo impactos sociais, econômicos, políticos e culturais sem precedentes em todo o mundo, ensejando novas situações laborais e alterando substancialmente as relações sociais, também no campo da Educação. Nesse cenário, grandes desafios foram e ainda são enfrentados. No Brasil, por meio da Portaria nº 188/2020, o Ministério da Saúde declarou emergência em saúde pública de importância nacional (BRASIL, 2020c). Com isso, desde março de 2020 cerca de 47,9 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais, nas mais de 180 mil escolas de Ensino Básico como forma de prevenção à propagação do coronavírus (INEP, 2020).

Logo, o Governo Federal aprovou a Medida Provisória nº. 934/2020, com vistas a estabelecer normas excepcionais sobre o ano letivo nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2020a). Ainda nesse âmbito, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 5/2020 com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia (BRASIL, 2020b). Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi instituído como alternativa para que as instituições educativas pudessem seguir seus calendários letivos e as atividades escolares não fossem totalmente interrompidas.

Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a discussão sobre o contexto atual do trabalho docente tem evidenciado demandas antigas do sistema educacional, que envolvem a infraestrutura das escolas, a democratização do acesso à

informação, as condições sociais e de saúde da comunidade escolar, e intensificaram o debate associado às condições de trabalho dos profissionais da educação que sofreram transformações intensas, abruptas e disruptivas.

À vista disso, alguns autores ressaltam que no bojo das medidas restritivas de distanciamento social, as desigualdades socioeconômicas e educacionais se exacerbaram (COLLIER; LIVRAMENTO; LOPES; SILVA, 2021; OLIVEIRA; JUNIOR, 2020). A falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, a pouca experiência dos professores associada à falta de capacitação para o uso de tecnologias, a dificuldade em conciliar trabalho/estudo com a rotina familiar e a situação vulnerável de muitas famílias são apenas alguns entraves já identificados (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST et al., 2020; OLIVEIRA; JUNIOR, 2020).

Esse debate tem ensejado novos estudos. Em conformidade, tendo como premissa que o trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades, quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar, esse estudo teve como propósito compreender como os eventos relativos à pandemia impactaram a prática pedagógica dos docentes, a fim de fornecer subsídios para a elaboração de estratégias de intervenção no contexto escolar.

DELINEAMENTO DO ESTUDO

Este estudo situa-se em um contexto de trabalho colaborativo estabelecido entre uma instituição escolar pública da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS) e um grupo de pesquisadores de uma Universidade Federal. A aproximação com esse contexto escolar iniciou-se no ano de 2011 e, ao longo dos anos, como resultante do empenho de ambas as instituições educacionais, diversos estudos foram desenvolvidos (CARLAN, 2016; VISINTAINER, 2018; RODRIGUES, 2020; CANDITO, 2021; MENEZES, 2021).

Recentemente, uma análise crítica dos processos que perpassaram a construção e a consolidação da relação escola-universidade foi realizada por Rodrigues, Menezes, Candito e Soares (2020), e evidenciou que os estudos prévios se relacionaram progressivamente com a sistemática de trabalho incorporada pela instituição escolar, a qual permanece em um processo de constante aperfeiçoamento, que perpassa a identificação coletiva das demandas do contexto escolar e o planejamento coletivo de estratégias pedagógicas.

Nesse cenário, faz-se fundamental contextualizar que a escola contemplada nessa

observação se localiza na região central do estado, e oferta as etapas de Ensino Fundamental e Médio. No ano de 2020, o quadro docente contemplava 35 professores e a instituição contava com um total de 469 estudantes matriculados, dos quais 160 encontravam-se nos anos iniciais e 210 nos anos finais do Ensino Fundamental, além de 99 registros no Ensino Médio (INEP, 2020). Em relação ao nível socioeconômico da comunidade escolar, o último indicador divulgado pelo Ministério da Educação, relativo ao ano de 2019, classificou a escola no grupo 5 (BRASIL, 2021)[5].

Transcorrido o ano letivo de 2020, ainda na incerteza de retorno às atividades presenciais, o calendário escolar a ser operacionalizado no ano letivo de 2021 foi instituído pela Portaria 014/2021 (SEDUC/RS, 2021), a qual estabeleceu o desenvolvimento das atividades escolares em consonância com o modelo híbrido de ensino. Sendo assim, em março de 2021 realizou-se um processo de acolhida com vistas a possibilitar que todos os membros da comunidade escolar participassem das tomadas de decisões significativas para a escola.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica elaborou dois questionários: o primeiro direcionado aos docentes com atuação no Ensino Fundamental e Médio e o segundo orientado aos estudantes e familiares. Ambos foram desenvolvidos via formulário *on-line*, e encaminhados pelo e-mail institucional dos docentes e estudantes no mês de março de 2021. As questões foram pensadas no intuito de abarcar uma série de informações essenciais para o mapeamento da realidade escolar e identificar as principais demandas associadas às condições socioeconômicas e de saúde, bem como os níveis de percepção que os diferentes atores alcançavam do cenário pandêmico.

Considerando que os questionários eram amplos e contemplavam questões distintas para os docentes e familiares, neste estudo exibiremos somente as perguntas que orientaram diretamente o diagnóstico situacional e o plano de ação. Dessa forma, as questões serão exibidas oportunamente conforme adentrarmos na apresentação dos resultados. Quando pertinente, serão exibidos fragmentos das respostas dos docentes – em itálico para diferenciar das citações de outros autores – uma vez que fornecem importantes pontos para discussão, além de permitirem interpretações complementares por parte dos

5 Segundo os dados do Indicador de nível socioeconômico das escolas de Educação Básica são classificados no grupo 5, os estudantes que possuem em casa uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Em relação à escolaridade dos pais, em maioria, a mãe/responsável tem o Ensino Médio completo ou Ensino Superior completo, o pai/responsável tem do Ensino Fundamental completo até o Ensino Superior. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico

leitores. Todavia, a identificação dos participantes será preservada.

Vale ressaltar que o questionário destinado aos docentes alcançou 29 respondentes e 342 estudantes e/ou responsáveis. Considerando o quantitativo de docentes e estudantes registrados no ano de 2020 (INEP, 2020), esse retorno representa 82,9% dos professores e 72,9% dos estudantes e/ou responsáveis. Todas as respostas foram apreciadas, segundo a metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), compreendendo as etapas de pré-análise, exploração do material, definição das categorias e inferência e interpretação dos apontamentos.

Os procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica foram devidamente respeitados e a realização deste estudo aprovada pelo comitê de ética em pesquisa conforme parecer consubstanciado número 3.384.948.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito educacional, a pesquisa-ação busca subsidiar os processos de ensino e aprendizagem por meio da identificação das demandas e planejamento sistemático de ações, avaliações e novos planejamentos (THIOLLENT, 2011). Na perspectiva proposta por Thiollent (2011) a configuração de uma pesquisa-ação dependerá dos objetivos e do contexto no qual será aplicada, sendo assim, durante esse processo os objetivos devem ser constantemente revisados e adequados conforme a demanda. Assim, assume como condição fundamental a participação das pessoas envolvidas, por meio de relações dialógicas e ações coletivas, a fim de que os resultados alcancem uma relevância prática (PICHETH; CASSANDRE; THIOLLENT, 2016).

Na cronologia da atual situação nas rotinas escolares e dos demais ambientes sociais, as interações entre professores e estudantes foram impactadas de forma abrupta, e com isso, também o processo de ensino-aprendizagem. O ERE foi instituído como alternativa para que as instituições educativas pudessem seguir seus calendários letivos. Com isso, a introdução súbita das tecnologias da informação e comunicação trouxe consigo a necessidade de adaptação de toda a comunidade escolar, associada a desafios pessoais proeminentes.

A adoção abrupta desse novo modelo suscitou discussões necessárias acerca da distinção entre Educação à Distância (EaD) e o ERE (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST et al., 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020; VIEIRA; ARRUDA; HASHIZUME, 2021). O

conceito de EaD no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 9.057/2017 que

> [...] considera-se a educação a distância a 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, p. 3, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o ERE se assemelha à EaD no que se refere à utilização de meios digitais para acesso à educação. Todavia a EaD organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação característicos (ALVES, 2011) e pressupõe inúmeros recursos como carga horária diferenciada, apoio de tutores e a utilização híbrida de aulas síncronas e assíncronas (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST et al., 2020). Rondini; Pedro e Duarte (2020) distinguem ambas as práticas a partir da formação docente recebida e do período em que há oferta de tais modalidades, sendo a EaD contínua e o ensino remoto uma prática que remete à assistência educacional de forma temporária. Nesse sentido, é importante destacar que a EaD requer uma estrutura e preparo prévio de toda comunidade escolar, o que não foi possível inicialmente com o ERE, justamente por seu caráter emergencial, que configura-se como um plano de soluções de ensino que visa a recriação de um modelo educacional temporário em situações adversas (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST et al., 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

1) O diagnóstico da comunidade escolar

No início do ano letivo de 2021 buscou-se identificar as expectativas e demandas da comunidade escolar, e possibilitar que todos os envolvidos participassem das tomadas de decisões significativas para a escola. Na etapa inicial de uma pesquisa-ação faz-se necessário o incremento de um diagnóstico que possibilite uma ampla visão do contexto com vistas a orientar os meios adequados para soluções factíveis (THIOLLENT, 2011).

Em consonância, neste estudo, o diagnóstico vislumbrou identificar as carências e expectativas da comunidade escolar. Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, também se fez primordial identificar as demandas dos próprios professores. Assim, foram consideradas as percepções dos docentes sobre as condições de

saúde, as relações de trabalho e a prática pedagógica com a inserção do ERE. Conjuntamente, dos estudantes e familiares foram investigadas as condições de saúde e renda, acesso à internet, disponibilidade de equipamentos tecnológicos, e características do ambiente de estudo.

a) A docência e o ERE

Essa observação contempla 29 docentes com atuação no Ensino Fundamental e/ou Médio. Uma breve caracterização aponta que 82,7% dos professores são do sexo feminino e têm idade média de 42,6 anos. O tempo de magistério variou entre 2 e 33 anos. Nesse âmbito, 82,7% referiu complementação de pós-graduação, destes, 10,3% em nível de mestrado. Quando questionados sobre a experiência com ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, 60% dos docentes responderam não ter vivenciado alguma experiência prévia, enquanto 40% referiu ter participado como discente em cursos de formação continuada.

Quando questionados sobre a rotina laboral durante o ERE, 75,9% dos respondentes manifestaram sobrecarga de trabalho. A análise de conteúdo permitiu classificar as respostas sobre a percepção de sobrecarga associadas, sobretudo, a quatro aspectos principais: intensificação do uso das tecnologias; incremento de cursos de formação; ampliação das atividades burocráticas; sobreposição com as demandas familiares. Esses aspectos podem ser observados nos excertos apresentados a seguir:

"Foi tudo novo, aprender novas formas de trabalho, intensificação do uso das tecnologias". (P2)

"Além das aulas online e dos planejamentos... os cursos de formação e lives, necessários para o aprendizado do momento atual, inegavelmente ocuparam tempo também". (P3)

"Lidar com todo aprendizado rapidamente e satisfazer em tempo hábil as necessidades dos alunos, juntamente com todas as atividades domésticas e ajuda aos familiares e pessoas que dependeram da minha disponibilidade em alguns afazeres. Isso tudo sem faltar a atenção para a família...". (P4)

"Também sobrecarregou a quantidade de planilhas a serem preenchidas e a quantidade de formação online". (P5)

Quando questionados sobre os sentimentos que perpassaram o período de distanciamento social em associação com o ERE, os docentes expressaram sentimentos negativos como tristeza (55,2%), esgotamento (55,2%), medo (51,7%), impotência (48,3%) e indignação (34,5%), e sentimentos positivos como empatia (75,9%), superação (79,8%) e

resiliência (69%).

Os impactos do distanciamento social e das novas formas de organização do trabalho docente foram investigados por Gonçalves e Guimarães (2020) em um estudo desenvolvido com 15.654 professores atuantes na educação básica nas redes públicas de ensino de todo o país. Os autores apontam que a falta de formação, apoio e condições de trabalho estão contribuindo para a sobrecarga de trabalho, afetando a saúde mental dos professores. Assim sendo, sugerem que os sentimentos negativos são esperados ao considerar o contexto de crise econômica e sanitária. Todavia, ponderam que as mudanças nas rotinas de trabalho e isolamento, associadas a sentimentos de desamparo e abandono podem expor os professores a maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental (GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020).

Oliveira e Junior (2020) também se dedicaram a analisar o contexto laboral de professores de educação básica lotados nas redes públicas de ensino municipal, estadual ou federal do Brasil. Os autores constataram que os ambientes virtuais de aprendizagem ainda não são conhecidos pela maioria dos profissionais em exercício presencial nas escolas. Todavia o que se observou, na maioria das situações, foi a migração direta do ambiente presencial para o virtual, sem o suporte técnico necessário e sem qualquer planejamento prévio.

Concernente com o contexto de implementação do ERE, quando questionados sobre os recursos utilizados para a continuidade das aulas, os docentes participantes desse estudo referiram predominantemente a utilização de videoconferências e de redes sociais. Não obstante, mencionaram a ampliação do tempo dedicado para preparação das aulas remotas, bem como para o atendimento aos estudantes por diferentes meios. Dadas essas circunstâncias, a insegurança e despreparo frente à nova modalidade de ensino e a ineficiente infraestrutura digital configuraram-se em grandes obstáculos para os profissionais da educação.

A necessidade de adequação de um espaço de trabalho no contexto residencial também foi referida pelos docentes como um entrave. A exemplo disso, a docente P1 relata que: *"Minha casa de repente virou meu espaço de trabalho, minha sala de aula é agora minha sala de estar (...) minha privacidade foi invadida"*. Dado o exposto, o fato de "estar em casa" não representou vantagem para o professor, visto que ele precisou adaptar a rotina de trabalho à rotina familiar, constituída de atividades domésticas e, muitas vezes, acompanhamento de filhos em idade escolar.

O ERE trouxe consigo a imposição de novas condições de trabalho para os docentes e de estudos para os escolares. Para Oliveira e Junior (2020), esse aspecto transcende o setor educacional, pois a suspensão das aulas presenciais alterou substancialmente a rotina dos docentes, dos estudantes e de suas famílias e, para além da reinvenção da prática docente e da relação professor-estudante, solicitou uma nova relação escola-família.

b) *A relação escola-família*

Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ERE, as condições sociais e de saúde da comunidade escolar também sofreram transformações. O papel da escola no início da pandemia foi de acolher, escutar e manter o vínculo entre os membros da comunidade escolar. Enquanto a relação entre família e escola tornou-se fundamental para garantir a efetividade de ações que visaram a adaptação das práticas de aprendizagem durante a pandemia. Com isso, a necessidade de (re)conhecer a realidade familiar dos escolares mostrou-se imperativa, de modo a fornecer subsídios para a elaboração de estratégias mais eficazes para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

O questionário direcionado aos estudantes ou responsáveis alcançou 342 respondentes, representando 72,9% das matrículas ativas no ano de 2020 (INEP, 2020), totalizando 123 estudantes dos anos iniciais e 148 dos anos finais do Ensino Fundamental, além de 71 estudantes do Ensino Médio.

Quando questionados sobre o estado de saúde do grupo familiar, 20,2% dos participantes informaram que pelo menos um familiar, residente no mesmo domicílio do estudante, esteve contaminado pela COVID-19. Em relação às condições socioeconômicas, 54,1% dos responsáveis relataram problemas financeiros decorrentes da pandemia.

Quando questionados sobre quais recursos os estudantes dispuseram para o acompanhamento das atividades remotas, a maioria das respostas indicou o uso do celular, seguido do computador, independentemente do nível de ensino. Também foi possível identificar que 52% dos escolares que frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental faziam uso compartilhado dos equipamentos, enquanto 55% dos anos finais e 77% dos estudantes do Ensino Médio possuíam equipamentos para uso individual. Além disso, constatou-se que 82,6% dos escolares tinham acesso por banda larga, enquanto 17,4% utilizavam dados móveis.

Em relação à disposição do ambiente domiciliar para o estudo, 50,7% dos escolares informou que era tranquilo, 46,5% referiram alternância entre momentos de tranquilidade e

momentos em que não conseguiam se concentrar, enquanto 2,8% mencionaram que o espaço era muito movimentado e que não conseguiam se concentrar.

Por fim, quando questionados sobre quais meios utilizavam para esclarecer dúvidas acerca dos conteúdos trabalhados, foram percebidos encaminhamentos distintos de acordo com o nível de ensino. Enquanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cerca de 70% dos estudantes solicitavam auxílio dos pais ou outros familiares, seguidos dos professores (20%), os estudantes dos anos finais mencionaram que buscavam assistência com os pais (57,4%), professores (45,1%) e por meio de pesquisas na internet (39,9%). Já no Ensino Médio, 67,7% dos estudantes informaram recorrer a pesquisas na internet para sanar dúvidas, solicitar auxílio dos professores (45,1%) e dos colegas (29,6%).

O apoio dos pais nas atividades escolares tornou-se imprescindível durante a inserção do ERE, sendo que as crianças menores necessitavam de mais envolvimento dos pais. Tal observação está em consonância com um estudo promovido pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul e executado pelo Instituto de Pesquisa de Opinião que investigou as prioridades e expectativas dos gaúchos sobre medidas legislativas emergenciais na área da educação em 45 municípios (ALRS/IPO, 2021). O relatório indicou que 47,8% dos entrevistados responderam estar participando mais da educação formal dos filhos, indiferente de vínculo com escola pública ou privada. O referido estudo também apontou que a menor participação se manifestou entre pais com menor renda e educação formal. Vale lembrar, que no âmbito desse estudo, constatou-se que mais da metade das famílias tiveram suas rendas reduzidas em função da pandemia.

A relação entre família e escola é uma questão que sempre desperta diferentes perspectivas acerca dos papéis desempenhados por cada sujeito que faz parte da comunidade escolar. Contudo, já é consenso a importância da integração entre a escola e a família, há uma responsabilidade compartilhada, cujo núcleo familiar deve ter participação ativa. Nessa perspectiva, pode-se ponderar que o ERE aproximou a escola e a família, ao mesmo tempo que expôs muitas fragilidades. Para Santos (2020), a família se fez mais presente, assumindo um papel de apoio pedagógico, no entanto, acaba por intervir o no processo de trabalho do professor, podendo acessar, julgar e controlar remotamente as ações pedagógicas, sem que novos acordos tenham sido estabelecidos para preservar a autonomia docente.

2) *O Plano de Ação*

Para dar continuidade às ações educativas e formativas no ano letivo de 2021, tornou-se imprescindível identificar como a comunidade escolar, afastada do convívio presencial por conta das medidas de distanciamento, estava vivenciando os processos empregados pelo ERE. Em face ao contexto pandêmico que evidenciou inúmeras fragilidades dos sistemas educacionais e de saúde pública do nosso país, os resultados alcançados no diagnóstico situacional avigoram a importância do debate coletivo em relação à saúde e condições de trabalho docente.

Nessa perspectiva, um plano de ação foi elaborado conjuntamente entre a equipe gestora e os pesquisadores, considerando, inicialmente, as possibilidades de intervenção no sentido da promoção da saúde no contexto escolar. Dada a identificação da necessidade de incluir a escuta e o diálogo sobre saúde mental no âmbito das formações continuadas, duas atividades foram previstas e estruturadas respectivamente pelos temas: tempo de escuta; e, saúde emocional e autocuidado.

A primeira intervenção foi mediada por um psicólogo, Mestre em Educação, convidado pelos pesquisadores, e desenvolveu-se em junho de 2021. Essa atividade abordou o exercício de se escutar, escutar a comunidade escolar e o outro. Foi realizada no turno da noite, via conferência *on-line*, teve duração de duas horas e foi acompanhada por 16 docentes, além de três gestoras e seis pesquisadores.

Em continuidade, a segunda intervenção foi realizada no mês de setembro e contemplou aspectos da saúde emocional e autocuidado. Essa atividade desenvolveu-se de modo presencial, contou com a participação de 22 docentes, 4 gestoras e 3 pesquisadoras. Uma professora convidada pelas pesquisadoras conduziu um diálogo sobre autoconhecimento e posteriormente promoveu uma prática de iniciação ao Yoga.

Ambas as atividades tiveram a adesão e avaliação positiva da equipe de docentes, conforme pode ser observado nos relatos a seguir:

"*A atividade foi muito pertinente / significativa para o momento que estamos vivendo (...) me senti acolhida, me fez enxergar além de mim, colocar-me no lugar do outro". (P12)*

"Precisamos desses momentos para que possamos nos fortalecer. É uma forma também de qualificar o trabalho: o Professor estando bem irá desempenhar melhor seu trabalho". (P5)

3) Ressignificando a práxis por meio da Pesquisa-Ação

Concernente às práticas e aos desafios impostos pela adaptação forçada ao novo

modo de produzir educação, os resultados deste estudo reforçam a importância do debate coletivo em relação à saúde e condições de trabalho docente, com vistas a fornecer suporte e treinamento profissional adequados, que possam além de instrumentalizar o professor para desenvolver estratégias voltadas às demandas educativas, também identificar aspectos subjetivos do autocuidado e saúde.

Os achados do estudo evidenciaram que os professores perpassaram sentimentos negativos e demonstraram a necessidade de apoio ou suporte emocional e psicológico. Todavia, apesar dos desafios pessoais e educacionais se mostraram otimistas com o retorno das atividades presenciais.

Nesse contexto, estudos recentes corroboram a importância de promover o debate coletivo sobre as condições em que os profissionais da educação se encontram a fim de fornecer apoio emocional (DOURADO; SIQUEIRA, 2020; GONÇALVES; GUIMARÃES, 2020; IFB, 2020; OLIVEIRA; JUNIOR, 2020; RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). Para Gonçalves e Guimarães (2020) as estratégias de proteção da saúde devem passar por uma validação em nível local a fim de permitir um olhar mais próximo da realidade, da comunidade escolar e da sua inserção sociocultural.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre o processo de formação continuada de professores, Imbernón (2010) sinaliza ser fundamental que os envolvidos encontrem meios para se adaptarem continuamente à formação, partindo das necessidades reais do contexto em que estão inseridos. Em conformidade, as potencialidades da pesquisa-ação para a formação e prática docente são referidas em estudos que buscaram estabelecer vínculos entre a compreensão do contexto, as possibilidades e dificuldades que se colocam nas práticas educativas e a necessidade de que o professor reflita sobre suas próprias ações (FRANCO, 2016; MENDONÇA; GOMES, 2017; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; ILHA, 2020; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; SOARES, 2020).

Considerando esses aspectos, a identificação das necessidades e interesses da comunidade escolar emerge como alternativa para orientação e planejamento das ações pedagógicas, que permitam o enfrentamento dos problemas de modo participativo, estabelecendo um processo colaborativo de aprendizado que orienta os indivíduos a investigar e mudar suas realidades sociais e educacionais (MARTINS; COELHO; ARAÚJO, 2018; MENEZES; RODRIGUES; CANDITO; ILHA, 2020; THIOLLENT; COLETTE, 2014).

Ainda no âmbito das formações continuadas, um recente documento salienta que as formações devem abrir caminho para um percurso mais autônomo do professor e ser

pensadas no intuito de incorporar intencionalidade às práticas docentes, e não podem ser restringir a cursos e palestras, mas sim como vivências (MPB, 2019). O referido documento destaca que

> [...] uma formação continuada efetiva e de relevância deve considerar um ciclo permanente de ações, encadeadas em etapas de diagnóstico, ação e avaliação. É preciso diagnosticar necessidades e desafios dos professores, para priorizar, planejar e executar a formação [...] esse processo deve ser monitorado e avaliado continuamente (MPB, 2019, p. 2).

No contexto desse estudo, faz-se necessário destacar que a segunda intervenção coincidiu com o início do segundo semestre letivo, que foi marcado pelo retorno presencial dos estudantes às escolas da rede estadual de ensino do RS, com intensa discussão entre professores, servidores e representantes da comunidade escolar. O retorno presencial revelou novas demandas e ajustes no plano de ação que permanece em constante avaliação, sempre considerando as necessidades do contexto escolar. Nesse sentido, em continuidade, novas intervenções estão sendo estruturadas com vistas a promover discussões e formações que considerem o ensino híbrido dentre as alternativas de ensino e aprendizagem, bem como introduzir disciplinas ligadas aos meios digitais e tecnológicos na formação docente. Ademais, destaca-se a emergência de uma nova relação escola-família, enquanto rede de apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como premissa que o trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades, quanto as condições em que as atividades são realizadas, os procedimentos empregados durante a realização desse estudo apresentaram situações relevantes e evidenciam, sobretudo, as potencialidades do trabalho colaborativo entre escola e universidade a fim de promover espaço/tempo para a formação continuada dos docentes.

Por meio da pesquisa-ação, as práticas pedagógicas e contexto escolar foram e permanecem constantemente avaliados com vistas a fornecer subsídios para ressignificar os processos pedagógicos, considerando os aspectos relativos às demandas metodológicas e as condições de trabalho e saúde dos docentes, corroborando com estratégias que contribuam para a valorização profissional fornecendo suporte e treinamento profissional adequados.

REFERÊNCIAS

ALRS/IPO. **Os impactos da pandemia na educação:** Prioridades e expectativas dos gaúchos sobre medidas legislativas emergenciais na área da educação: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Instituto Pesquisa de Opinião. 2021.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 10, p. 83-92, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 9.057**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934 de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020: Diário Oficial da União. Atos do Poder Executivo. 2020a.

BRASIL. **Parecer nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2020b.

BRASIL. **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): Diário Oficial da União. Ministério da Saúde. 2020c.

BRASIL. **Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2019: nota técnica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2021.

CANDITO, V. **O enfoque CTS na formação docente: contribuições de um processo formativo em uma escola pública**. 2021. 81 p. f. (Mestrado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

CARLAN, C. B. **Influência de projetos pedagógicos interdisciplinares na atividade física habitual e no estado nutricional de escolares do ensino fundamental**. 2016. 50 p. f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

COLLIER, L. S.; LIVRAMENTO, V. d.; LOPES, C. D. M.; SILVA, J. M. d. A COVID-19 e a determinação social da saúde: um projeto construído coletivamente. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, 6, n. 11, p. 169-183, 2021.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Trabalho e formação de professores/as: retrocessos e perdas em tempos de pandemia. **Revista Retratos da Escola**, 14, n. 30, p. 842-857, 2020.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educação Temática Digital**, 18, n. 2, p. 511-530, 2016.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. d. M. Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, 14, n. 30, p. 772-787, 2020.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 27, p. 1-12, 2020.

IFB. **O bem-estar subjetivo da comunidade estudantil do IFB em tempos de pandemia**. Instituto Federal de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed [recurso eletrônico], 2010.

INEP. **Censo da Educação Básica - 2020**. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. 2020.

MARTINS, E. S.; COELHO, J. M. R.; ARAÚJO, O. H. A. Contribuições emancipatórias da pesquisa-ação na formação contínua dos professores. **Estreiadialogos - Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa**, 1, p. 31-40, 2018.

MENDONÇA, I.; GOMES, M. d. F. **A pesquisa-ação no âmbito de práticas pedagógicas da Educação Básica**. In: 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, 2017. Atas CIAIQ 2017- Investigação Qualitativa em Educação, p. 734-743. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1393/1350/. Acesso em: 04/05/2020.

MENEZES, K. M. **Contribuições da pedagogia de projetos para a educação em saúde no contexto escolar**. 2021. 115 f. (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; CANDITO, V.; ILHA, P. V. A pesquisa-ação como articuladora das práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental. **Tear Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, 9, n. 2, p. 1-12, 2020.

MENEZES, K. M.; RODRIGUES, C. B. C.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. A pesquisa como articuladora das práticas pedagógicas: contribuições de um processo formativo. **Inter-Ação**, 45, n. 3, p. 856-873, 2020.

MPB. **Movimento pela Base**. 2019. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf. Acesso em: 14/12/2020.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, 14, n. 30, p. 719-735, 2020.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLLENT, M. J. M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, 39, n. supl., p. s3-s13, 2016.

RODRIGUES, C. B. C. **Intervenções no ambiente escolar visando a promoção da saúde** 2020. (Doutorado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS

RODRIGUES, C. B. C.; MENEZES, K. M.; CANDITO, V.; SOARES, F. A. A. Contribuições de uma proposta contínua de formação docente articulada por meio da relação escola-universidade. In: SAWITZKI, R. L.; BORGES, R. M., et al (Ed.). **Vida, vivência e experiência de professores(as) de educação física**. Curitiba: CRV, 2020. v. 2, cap. 8, p. 151-164.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. d. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANTOS, H. M. R. d. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. **Práxis Educativa**, 15, n. e2015805, p. 1-17, 2020.

SEDUC/RS. **Portaria SEDUC/RS Nº 014/2021**. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação. 2021.

THIOLLENT, M. J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 18ª Ed., 2011.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

VIEIRA, M. C. D.; ARRUDA, L. F. d.; HASHIZUME, C. M. Políticas públicas educacionais e pandemia: reflexões sobre a saúde mental a partir de depoimentos de docentes. **REVASF**, 11, n. 25, 2021.

VISINTAINER, D. S. R. **Oficinas Pedagógicas como estratégia para a promoção da saúde na formação docente continuada**. 2018. 159 p. f. (Mestrado em Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL EM UM CENÁRIO PANDÊMICO: A REALIDADE BRASILEIRA EM FOCO

Anderson José de Oliveira[1]
Júlia Maria Ferreira Leite[2]
Lívia Fabiana Saço[3]
Sabrina Munck do Nascimento[4]
Sara Rodrigues Vieira de Paula[5]

RESUMO

A Pandemia de Covid-19 está agravando de maneira profunda as desigualdades sociais de nosso país. Se, por um lado, era indiscutivelmente necessária a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial, por outro, o fechamento das escolas brasileiras ocasionou consequências diretas no processo educativo da população mais vulnerável. A partir desse contexto, através de uma metodologia de cunho qualitativo, referenciada em fontes bibliográficas, notícias publicadas pelos meios de comunicação e vídeos, objetivamos discutir como a desigualdade social influencia o processo educativo nesses tempos pandêmicos e na vida das crianças como um todo. Mostramos a desigualdade como causa do aumento do trabalho de crianças e jovens. Trouxemos, inclusive, o caso de uma diretora de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora e as estratégias usadas por ela e por sua equipe docente para garantir que os alunos fossem capazes de dar prosseguimento à sua aprendizagem mesmo durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Finalizamos o trabalho apresentando o caso de um aluno que precisa subir em uma árvore para acessar o sinal de internet e, assim, conseguir estudar. Tal história é sintomática para pensarmos como, ainda no Brasil, o discurso meritocrático justifica as desigualdades sociais. Para embasar as discussões, aqui propostas, nos referendamos em autores como Frigotto (1996), Veiga (2017), Avelino; Mendes (2020), Soares; Baczinski (2018), dentre outros.
Palavras-chave: Educação brasileira. Ensino Remoto Emergencial. Desigualdade social. Pandemia de Covid-19. Meritocracia.

ABSTRACT

The Covid-19 Pandemic is profoundly aggravating social inequalities in our country. If, on the one hand, it was indisputably necessary to replace face-to-face classes with emergency remote teaching, on the other hand, the closing of Brazilian schools had direct consequences on the educational process of the most vulnerable population. From this context, through a qualitative methodology, referenced in bibliographic sources, news published by the media and videos, we aim to discuss how social inequality influences the educational process and the lives of children as a whole in these pandemic times. We show inequality as a cause of increased work by children and young students. We also bring the case of a school principal from Juiz de Fora and the strategies used by her and her teaching staff to ensure students would be able to continue their learning even during the period of Remote Teaching Emergency. We finish the work by presenting the case of a student who needs to climb a tree to be able to access the internet signal and thus be able to study. Such a story is symptomatic

1 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
3 Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
4 Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
5 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

for us to think about how the meritocratic speech still justifies social inequalities in Brazil. To support the discussions proposed here, we refer to authors such as Frigotto (1996), Veiga (2017), Avelino; Mendes (2020), Soares; Baczinski (2018), among others.
Keywords: Brazilian Education. Emergency remote teaching. Social inequality. Covid-19 pandemic. Meritocracy.

INTRODUÇÃO

Ao final do ano de 2019, em Wuhan, província de Hubei na China, surgiram casos de uma pneumonia grave de origem indeterminada. Depois de identificado o causador desse processo infeccioso, o mundo passou a conhecer um novo coronavírus (COV), em 11 de fevereiro de 2020. O Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus (International Committee on Taxonomy of Viruses) o nomeou como SARS-CoV-2 (JIN et al., 2020).

Diante do avanço da doença e do aumento da quantidade de países afetados, no dia 11 de março de 2020, foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que a doença do Coronavírus (Covid-19) caracterizava-se como uma pandemia (WHO, 2020). Em decorrência das medidas de isolamento social, presentes na emergência sanitária frente à calamidade pública imposta pela disseminação do vírus, não somente o sistema de saúde, mas também o sistema educacional escancara suas fragilidades em uma escala global. Segundo a UNESCO (2020), 90% da população estudantil do mundo foi, de alguma forma, afetada pelas modificações propiciadas pela pandemia.

Tendo em vista um cenário que se instaurou na Educação Brasileira devido à pandemia de Covid-19, surge a ideia de escrever o presente trabalho. Objetiva-se, através de uma metodologia de cunho qualitativo, referenciando-se em fontes bibliográficas, notícias publicadas pelos meios de comunicação e vídeos, discutir como a desigualdade social e educacional em nosso país foi exacerbada por esse momento pandêmico. Trouxemos, inclusive, para ilustrar, dois casos de sujeitos que integram o cenário educacional no Brasil. O primeiro de uma diretora de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora que, em uma rede social, explica como a instituição por ela dirigida se adaptou para atender os alunos durante o período de Ensino Remoto Emergencial. Entendemos que tal história demonstra como foi necessário o professor se reinventar nesse período pandêmico, criando estratégias para que seu alunado fosse atendido nessa nova realidade que se fez presente. O outro relato que trouxemos é sobre a situação de uma família do norte brasileiro na qual Artur e seus irmãos necessitam subir em um pé de mangueira para, lá de cima, conseguirem

acessar o sinal de internet. Esse caso foi amplamente divulgado pela mídia nacional e o selecionamos neste trabalho, pois casos assim podem servir como justificativa para o discurso meritocrático existente em nosso país de que o sucesso de cada indivíduo depende de seu esforço individual, desvinculando tal situação da desigualdade social brasileira.

Para entender tal discurso podemos recorrer a Frigotto (1996), que em sua fala expõe o sofrimento advindo da degradação ecológica e da vida, resultantes de um movimento de reorganização e regionalização do capitalismo e da estruturação de um novo regime de acumulação capitalista e dos novos senhores do mundo. Ainda conforme o autor (1996), podemos afirmar que este novo governo mundial tem na privatização do conhecimento e nos processos de exclusão suas armas básicas. Nesse aspecto, os efeitos do ajuste neoconservador no enfrentamento da crise – o que significa a definição de um novo modelo de acumulação e regulação social dentro de um novo reordenamento mundial – tem como consequência o aumento da exclusão social. A ideia de custos sociais e humanos materializa-se pelo aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, das doenças endêmicas e do desemprego e do subemprego estrutural que atinge de modo diferenciado os países Cone Norte e Sul. A nova base técnica potencializadora das forças produtivas dá-se sob relações de exclusão que, segundo Frigotto (1996), não leva o mundo para a liberdade, ao contrário, produz tempos de tensão, sofrimento, preocupação e flagelos de desemprego estrutural e subemprego, que tornam mais fortes o discurso meritocrático e fazem com que a sociedade lute por si mesma para se manter ou sucumbir e tornar-se mercadoria.

Após essa contextualização geral, iniciamos nossas reflexões falando, sequencialmente, sobre a desigualdade social, o trabalho infantil, a realidade de uma escola da cidade de Juiz de Fora, a história do “menino da mangueira”. Todos esses tópicos estão inseridos dentro de uma discussão relacionada à Pandemia de Covid 19.

PANDEMIA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: A DESIGUALDADE SOCIAL SE MOSTRA PRESENTE

No Brasil, a realidade que se faz presente no sistema educacional durante a Pandemia de Covid-19 foi amplamente divulgada pelos meios de comunicação. Tenente (2020) publicava em maio no portal de comunicação G1 uma matéria que trazia em seu título a seguinte chamada: “Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino

à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19", chamando a atenção para as dificuldades enfrentadas pela camada popular na permanência de seus estudos, trazendo destaque para os desafios do ensino remoto e de sua metodologia e do processo de ensino-aprendizagem mediante a pandemia. Dessa forma, somos informados sobre o uso dos aplicativos e plataformas *on-line* e o acesso limitado à internet, também sobre a falta de computadores e de espaço dentro das casas, além de trazer uma fala sobre os problemas sociais, a sobrecarga de trabalho docente e a baixa escolaridade dos familiares.

Nesse sentido, as limitações do ensino remoto envolvem: casas sem espaço e sem saneamento básico; falta de equipamentos adequados para o estudo, como computadores, tablets e notebooks; problemas estruturais de conexão com a internet; precária rede de apoio permanente aos alunos somada ao panorama de despreparo das escolas em relação ao acesso à tecnologia e à falta de treinamento dos professores quanto ao ensino virtual.

Para além dessa realidade, observamos que a partir da lógica do discurso liberal e da negação das "reais" responsabilidades do Estado perante a educação pública de qualidade, no contexto brasileiro e no sistema público de ensino, os indivíduos são responsabilizados pelo fracasso escolar, processo que os transforma em sujeitos destinados ao fracasso social, sem vínculos e suportes, sem proteção e reconhecimento. Ou seja, esses indivíduos estão presos a um processo estrutural de uma vida social derrotada, processo esse acobertado pelo conformismo político e pela negação por parte do Estado da "real" educação pública, resolutiva e de qualidade (FREITAS, 2009).

Conjuntamente com o processo estrutural brasileiro, o cenário da pandemia reforça as desigualdades já instaladas. Segundo Amorim (2020), dados apresentados na 3ª edição do Painel TIC Covid-19 – voltada ao Ensino Remoto e ao Teletrabalho, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) e publicada em 05 de novembro de 2020 – mostram que 56% dos adolescentes da pesquisa, com 16 anos ou mais, necessitaram buscar por emprego. Outro ponto em destaque na pesquisa é que, entre os entrevistados, 48% dos pesquisados precisaram cuidar da casa, irmãos ou parentes.

Tendo em vista a realidade exposta até aqui e também os dados apresentados no último parágrafo, daremos destaque, no próximo item, ao fato de que, nesse período pandêmico, crianças e jovens acabam por assumir responsabilidades para além daquelas vinculadas ao ambiente escolar. Isso amplia a desigualdade social em suas vidas em um nível ainda maior do que aquele existente no período pré-pandemia.

PANDEMIA E TRABALHO INFANTIL: A DESIGUALDADE SOCIAL NUA E CRUA

A pandemia causada pela Covid-19 tem sido responsável, entre muitas outras questões, por impedimentos e obstáculos que as crianças e jovens têm enfrentado para continuar com sua educação escolar. Com o impedimento das aulas presenciais, muito tem se discutido se todos os infantes estão tendo, de fato, acesso à educação de qualidade, já que as crianças em situações de vulnerabilidade social enfrentam profundas dificuldades para, muitas vezes, terem um acesso precário às aulas em ensino remoto e aos materiais didáticos. E muitos não têm acesso algum. Essa questão tem uma faceta mais extrema que tem se agravado nesses tempos, qual seja: o aumento do trabalho de crianças e jovens.

Segundo informações do site da UNICEF-Brazil (2021), o trabalho infantil no Brasil cresceu durante a pandemia da Covid-19. Por mais de duas décadas, isso não havia acontecido. Hoje, no mundo todo, mais de 160 milhões de crianças e adolescentes são submetidos a essa situação. E esse número, segundo previsões do órgão, pode aumentar ainda mais até 2022, com mais 8,9 milhões de crianças e jovens sendo compelidos ao trabalho devido às consequências da pandemia da Covid-19. Se absolutamente nada for feito em termos de programas de proteção social para reverter essa situação, esse número pode chegar a 46 milhões.

> Choques econômicos adicionais e fechamentos de escolas causados pela Covid-19 significam que as crianças e os adolescentes que já estão em situação de trabalho infantil podem estar trabalhando mais horas ou em piores condições, enquanto muitos mais podem ser forçados às piores formas de trabalho infantil devido à perda de emprego e renda entre famílias vulneráveis (UNICEF, 2021, p. 3).

O aumento maior se deu entre as crianças com idade entre 5 e 11 anos, que representam mais de 50% do número total apresentado anteriormente. Nesse sentido, o debate em torno da volta às aulas presenciais ou a continuação do ensino remoto precisa ser aprofundado abrangendo as consequências extremas da desigualdade social, em que as crianças, para além de não poderem estudar, precisam trabalhar.

> Crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil correm risco de danos físicos, mentais e sociais. O trabalho infantil compromete a educação, restringindo seus direitos e limitando suas oportunidades futuras, e leva a círculos viciosos intergeracionais de pobreza e trabalho infantil (UNICEF, 2021, p. 3-4).

A América Latina é citada como uma das regiões que estava num processo de diminuição dessa situação, mas que, com a pandemia, está perdendo os avanços na luta contra o trabalho infantil. E o Brasil está enfrentando situações semelhantes às descritas anteriormente. A pandemia está agravando de maneira profunda as desigualdades sociais e educacionais de nosso país. E a falta de uma distribuição de renda justa ou até mesmo a ausência de programas de proteção social fazem com que as classes mais vulneráveis sofram de maneira mais intensa.

> Segundo dados da Pnad Contínua 2019, os últimos disponíveis, 1,758 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam em situação de trabalho infantil no Brasil antes da pandemia. Desses, 706 mil vivenciavam as piores formas de trabalho infantil. Do total em trabalho infantil no Brasil em 2019, 66,1% eram pretos ou pardos (UNICEF, 2021, p. 4).

Esse recorte na análise referente ao Brasil mostra como as crianças pretas ou pardas são mais atingidas pelo trabalho infantil compulsório. Assumimos esse termo – compulsório – porque essas crianças trabalham, porque precisam da renda gerada a partir da exploração de sua mão de obra. Esse percentual – 66,1% das crianças e jovens trabalhadores, são de crianças e jovens pretos ou pardos – mostra que a desigualdade e a discriminação não atingem todos os sujeitos da mesma forma. Apesar de estarmos vivendo um retrocesso com o aumento dos índices de crianças e jovens trabalhando, a discriminação e a desigualdade responsáveis por esse processo é um problema que nosso país enfrenta desde a colonização.

Veiga (2017) entende que as classes menos favorecidas conquistaram avanços sociais e de direitos nos últimos 15 anos. Conquistas essas que correm risco, porque, ao longo da história, avanços conquistados por parcelas mais vulneráveis da sociedade são sistematicamente atacados e precisam ser constantemente defendidos para que se mantenham. Ao longo da história brasileira, segundo a autora, viveríamos ciclos como esse. E a escola é peça fundamental na perpetuação dessas injustiças.

> Mirando em nosso passado, nos deparamos com a sua gênese, pois numa longa duração histórica, o preconceito social imperou na história política da educação brasileira [...]. Tal perspectiva se desenvolveu a partir do costume de inferiorizar parcelas da população, inclusive, colocando-se em questão suas condições de educabilidade. Portanto, faz-se necessário problematizar a interferência da escola na estigmatização da população pobre e negra e as repercussões políticas deste processo (VEIGA, 2017, p. 160).

As situações exemplificadas acima, sobre a dificuldade das parcelas mais vulneráveis da população brasileira ingressarem e permanecerem na escola, dificuldades essas relacionadas à falta de materiais, falta de uma conexão de qualidade com a internet e até mesmo a falta de tempo por terem que trabalhar desde tenra idade, ocasionam inúmeros prejuízos para as crianças brasileiras. Muitos professores, escolas e entidades estudantis buscam minimizar tal situação de desprivilégio das mais diferentes formas. Um caso que se encaixa nessa situação é o da diretora de uma Escola Municipal de Juiz de Fora que, juntamente com sua equipe pedagógica, estruturou o formato do ERE (Ensino Remoto Emergencial) para atender tanto os alunos que tinham acesso à internet quanto aqueles que não tinham esse acesso. É a parceria do professor com a comunidade escolar objetivando minimizar as desigualdades sociais existentes, mesmo que seja de forma paliativa.

PANDEMIA E ESCOLAS BRASILEIRAS: A NECESSIDADE DE ADAPTAÇÃO DOS PROFESSORES E DAS PROFESSORAS FRENTE À DESIGUALDADE SOCIAL

Neste subtítulo, trazemos o trabalho desenvolvido pela diretora Rachel Gomes, da Escola Municipal José Calil Ahouagi, localizada na cidade de Juiz de Fora. Juntamente com a equipe pedagógica dessa escola, a diretora implementou iniciativas que tiveram por objetivo manter contato com alunos em situação de isolamento. A aproximação com as crianças foi feita apresentando histórias, canções e propondo outras atividades educativas através do canal do *YouTube* criado em 2020, chamado Caixa Viajante[6], que além de atender as crianças do bairro, também fica aberto ao público em geral.

Gomes (2020), em uma transmissão no *YouTube* de 08 de março de 2021, relata que, entendendo a necessidade de não excluir as crianças devido a possíveis dificuldades de acesso à internet, está produzindo juntamente com sua equipe pedagógica, atividades impressas para aqueles que não conseguem acesso ao telefone.

O trabalho, de gerar e imprimir as atividades, ocasionou mais uma tarefa para as docentes, pois nem tudo o que se apresenta na internet é possível de ser materializado no papel. Por isso, a escola encaminhou atividades para os alunos pelos telefones celulares e também enviou atividades impressas através de apostilas para discentes que não tinham acesso.

6 Canal Caixa Viajante pode ser acesso pelo link https://www.youtube.com/channel/UCldOxQeH7Y5CzywiTORqQnQ

Tal situação fez com que fosse necessário fazer o uso de Kombis, que antes eram utilizadas para transportar as crianças, para entregar apostilas de 15 em 15 dias. Paralelo a esse serviço, a escola manteve-se aberta para entrega, desde agosto de 2020, de kits alimentação.

Essa instituição escolar, de uma forma geral, no ano de 2020 e ainda no de 2021 teve que lidar com calendários, fichas de observação dos alunos e das alunas, reuniões de professores e professoras, reuniões com a secretaria de educação, reuniões de estudo, organização do diário de classe, encerramento e formatura do nono ano. Esta última foi realizada remotamente. O trabalho com Ensino Remoto Emergencial é algo novo para essa equipe. Além desse trabalho, a escola também fez uma busca ativa pelos alunos, tentando localizar cada criança e esclarecendo aos responsáveis por elas a necessidade de participação nas atividades propostas pela escola.

Os fatos relatados pela diretora mostram que a pandemia causou uma mudança na forma de trabalho dos professores. Estes tiveram que se adaptar a uma nova forma de ensino na qual conhecimentos vinculados ao saber tecnológico são de extrema relevância. Tal situação vai ao encontro do pensamento de Avelino e Mendes (2020). Segundo os autores, trabalhar com a cultura digital não é algo simples para o Ministério da Educação, nem para estados e nem para municípios. As diferentes redes de ensino, tanto no âmbito público como no privado, não conseguirão atingir as pessoas sem o uso dessas tecnologias, entretanto, existe uma distância entre esses instrumentos na forma de entretenimento e seu uso no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Leite, Lima e Carvalho (2020), a adoção do Ensino Remoto Emergencial está distante de ser algo dialogado com toda comunidade escolar. Apesar de ser o mais adequado para esse momento, os conflitos foram inevitáveis devido às tensões geradas pela pandemia e também pela dificuldade de uso das tecnologias digitais.

Após essa contextualização de como a escola se adaptou para atender as demandas desse novo cenário, entendemos ser necessário exemplificar como o ERE (Ensino Remoto Emergencial) se mostra na casa dos estudantes brasileiros.

PANDEMIA E O "MENINO DA MANGUEIRA": A DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL DÁ EM ÁRVORE

Dando continuidade às nossas reflexões acerca da educação em tempos

pandêmicos, iniciaremos essa nova sessão pensando em um conceito muito discutido em educação: a meritocracia. Segundo Pugliesi (2019), o conceito de meritocracia sugere que o sucesso advém totalmente do esforço pessoal. Tal conceito nivelaria indivíduos que se encontram em diferentes condições sociais e econômicas.

Entretanto, devido às desigualdades de condições, sabemos que a realidade não é bem assim. O discurso do mérito, tão entranhado na sociedade, acaba por ser uma potente ferramenta das classes dominantes a fim de se perpetuar no poder. Essa dominação não se faz senão à custa de muita cumplicidade de vários componentes sociais, dentre os quais está a escola. A doutrinação da classe trabalhadora pela classe dominante tem a contribuição da escola, dos professores e mesmo das classes menos abastadas que acabam não só por aceitar a meritocracia, como também a defendê-la. Soares e Baczinski (2018) defendem que

> Nesse sentido, a meritocracia escolar é um dos principais mecanismos dentro do sistema capitalista que ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais impostas por esse sistema. Isso pois, a "aliança meritocrática" entre as classes dominantes e os docentes faz com que os indivíduos das classes dominadas continuem acreditando nesse modelo, fazendo com que a escola seja apenas uma ferramenta do capitalismo (SOARES; BACZINSKI, 2018, p.47).

A reportagem que nos conduzirá em nossas reflexões acerca da educação em tempos de pandemia foi escrita por Geovane Brito e intitulada "Estudante adapta 'sala' em cima de árvore para acompanhar aulas remotas". Divulgada pelo portal G1 em 14 de março de 2021. A narrativa informa que em meio à vegetação da maior floresta tropical do planeta, a Amazônia Brasileira, na zona rural de uma pequena cidade do Pará, Artur, um aluno do Ensino médio, da rede pública, improvisou sua sala de aula sobre uma mangueira, único lugar da propriedade da família que havia sinal de internet para acompanhar as aulas *on-line*. Arthur e seus irmãos improvisaram uma sala de aula nas alturas com cadeira, mesa e até um suporte para o celular.

O caso citado foi tomado como um exemplo de um todo. Aquele menino foi capaz de vencer todas as dificuldades e se tornar o único responsável por seu sucesso. Nas palavras de Soares e Bakzinski (2018) trata-se da perpetuação do discurso meritocrático a partir de exceções que se dão na sociedade.

> Com o intuito de defender essa ideia, a grande maioria das pessoas acabam se apegando a alguns poucos exemplos nos quais as pessoas conseguiram o sucesso por meio de seus próprios esforços, superando as barreiras impostas pela sociedade, e acabam esquecendo ou desconsiderando que esses indivíduos são exceções e não a regra (SOARES e BACZINSKI, 2018, p.47).

Uma voz a mais na construção do discurso do mérito vem do professor de Arthur, Jeferson, entrevistado na ocasião. O docente lembra da difícil realidade da região para os alunos da área urbana e mais ainda para os alunos da zona rural. A última fala do professor, editada pela reportagem, ratifica o discurso meritocrático dado desde o início, afirmando que o aluno merece ser parabenizado, porque não escolheu ficar parado esperando acontecer, "ele desejou ir lá e mudar sua realidade".

A crença de que na escola, o sucesso depende da vontade e do trabalho é algo bastante presente nas sociedades ocidentais, mesmo com a presença de evidências mostrando que vários fatores interferem no sucesso ou insucesso escolar do aluno, incluindo o grupo ao qual ele pertence (SOARES; BAKZINSKI, 2018).

Insistindo ainda no foco dado pela reportagem, poderíamos nos questionar sobre o interesse deste meio de comunicação em tornar essa exceção regra para a sociedade, em um discurso que impõe toda a responsabilidade por sua formação no indivíduo, eximindo o estado de toda e qualquer responsabilização. A construção de uma retórica individualizada do cuidado, em que a responsabilidade é afirmada apenas no indivíduo.

Os meios de comunicação correm para, neste exemplo, estampar a fundamentação das suas premissas. Não mais em uma sociedade disciplinar, mas imersas em uma sociedade do controle, onde cabe agora o controle sobre a totalidade da vida. Eis a máxima da sociedade de controle, controlar a multidão e determinar o modo de ser e estar dos indivíduos. A interiorização da dialética senhor-escravo traduz-se como a certeza de que cabe aos sujeitos serem responsáveis por tudo aquilo que são e se tornaram... como passe de mágica, a sociedade de controle produz discursos nos quais sujeitos são alijados e alienados da compreensão de seu ser social. Agora cada um é responsável por seus resultados. Daí a insistência em afirmar que o "menino da mangueira" é um grande exemplo de esforço e determinação. Servindo de sustentação para a frágil legitimação do discurso neoliberal hegemônico. Não há nenhuma mazela que não seja imediatamente resultado dos próprios sujeitos. Longe da mangueira que se esgueira nas suas relações, a mídia afirma que

Artur é capaz de sozinho ascender à riqueza desigual em seu mundo.

Veiga (2017) afirma que o processo de doutrinação que ocorre em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante, considerado vítima vulnerável em processo de formação. Nas palavras da autora

> A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores [...] Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação? (VEIGA, 2017, p.159).

Segundo Oliveira et al (2020), são características da atual política implementada pelo governo brasileiro o desprezo pelas desigualdades históricas e a pouca preocupação com a distribuição de renda e com o acesso à educação para grupos desfavorecidos em função dos marcadores sociais de diferença. Durante a pandemia de Covid-19 no Brasil, essas desigualdades e vulnerabilidades ficaram ainda mais evidenciadas devido às faltas de políticas públicas que garantissem o mínimo de condições para se fazer escola. De acordo com esses mesmos autores

> Se um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, outros milhares de brasileiros sequer têm o que comer. Como ignorar ainda que, antes da estratégia de suspensão das aulas, houve a recomendação, por parte de organismos internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Ministério da Saúde (MS), do uso indiscriminado de água e sabão? No entanto, estima-se que são mais de 18 milhões de pessoas e que 12% dessa população, majoritariamente negra, sequer conta com sabão ou sabonete em casa (OLIVEIRA et al, 2020, p. 209).

A crise instaurada por uma pandemia trouxe à tona entraves que se faziam presentes na vida do brasileiro bem antes da Covid-19, que agora se mostram de maneira preocupante.

Vinculado a essa situação, surge o discurso meritocrático ligado ao sucesso ou ao fracasso do aluno. Surge também a figura do professor super-herói – aquele que veste sua capa, assume as aulas *on-line*, produz apostilas, aprende em tempo recorde trabalhar com tecnologias que não dominava. Tudo isso para mascarar a desigualdade social absurda que vivemos em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, é importante dizer que o cenário pandêmico ampliou expressivamente a desigualdade social e também educativa no Brasil. Problemas presentes há muito tempo no cenário educativo brasileiro afloraram de uma forma bastante significativa.

A partir das discussões empreendidas neste texto, fica evidente que os maiores prejudicados, no que se refere à educação brasileira, continuam sendo os menos favorecidos social e economicamente. Professores precisaram adquirir conhecimentos de uma hora para outra em relação às tecnologias digitais para suprir uma necessidade imposta pelo cenário pandêmico, disponibilizando equipamentos de uso pessoal para suprir algo que deveria ser provido pelos órgãos públicos. Alunos sem acesso à internet foram esquecidos pelos governantes, tendo que se adaptar ao estudo através de apostilas impressas ou esperar o retorno ao ensino presencial.

Se essa realidade em si já não fosse trágica o bastante, ainda encontramos um discurso meritocrático diante dessa situação vivida no Brasil. Discurso que imputa nas pessoas menos abastadas e em seus esforços individuais o sucesso ou o fracasso em relação a sua trajetória escolar.

A pandemia trouxe uma série de mudanças significativas – ensino remoto, distanciamento social, ensino através de aplicativos de mensagens e apostilas, dentre outros. No entanto, muito do que acontece na atualidade ainda reflete o descaso existente em nosso país com o sistema educativo. Analisando a situação a partir dessa perspectiva nota-se que a estrutura do ensino no país permanece inalterada.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Douglas. Metade dos jovens com mais de 16 anos precisou buscar emprego na pandemia. **Metrópoles**, 05 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/metade-dos-jovens-com-mais-de-16-anos-precisou-buscar-emprego-na-pandemia. Acesso em: 9 jul. 2020.

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jéssica Guimarães. A Realidade da Educação Brasileira a partir da Covid-19. **Boca:** Boletim de Conjuntura. Boa Vista, Ano II, volume 2, n. 5, 2020.

BRITO, Geovane. Estudante adapta 'sala' em cima de árvore para acompanhar aulas remotas, no PA: 'construindo um sonho'. **G1**, 14 de março de 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2021/03/14/estudante-adapta-sala-em-cima-de-arvore-para-acompanhar-aulas-remotas-no-pa-construindo-um-sonho.ghtml. Acesso em: 07 jul. 2021.

CANAL CAIXA VIAJANTE. A Escola Municipal José Calil Ahouagi viaja até a sua casa! **Youtube**. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCldOxQeH7Y5CzywiTORqQnQ. Acesso em: 07 jul. 2021

DIRECTOR-General's opening remarks atthemedia briefing on COVID-19. **World Health Organization**. WHO–11. March 2020. Disponível em: https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020. Acesso em: 26 jun. 2021.

EXTREMA pobreza cresce no Brasil e pode aumentar com a crise do Coronavírus. **Observatório das desigualdades**. 13 de abril de 2020. Disponível em: http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=961. Acesso em: 22 jun. 2021

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. In: Congreso de la asociación latinoamericana de Sociologia, 2015, Buenos Aires. **Anais Eletrônicos**... Buenos Aires, 2009, p. 1 - 9. Disponível em: http://cdsa.aacademica.org/000-062/623.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, Rachel. Publicado pelo Canal Caixa Viajante. Importante: Boletim informativo de março. 08 de março de 2021. **Youtube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3FZcMnmk3ps&t=3s&ab_channel=CaixaViajanteAcesso: em 07 jul. 2021

JIN, Yuefei et al. Virology, epidemiology, pathogenesis, andcontrolof COVID-19. **Viruses**, v. 12, n. 4, p. 372, 2020.

LEITE, Nahara Morais; LIMA, Elidiene Gomes Oliveira; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes Carvalho. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da Covid 19 em Pernambuco. Em teia - **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, vol. 11, número 2, 2020

OLIVEIRA Esmael Alves; GOMES Aguinaldo Rodrigues; MUNIZ Tatiane Pereira; SILVA Jorge Augusto de Jesus. Inquietações sobre educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes em educar**. Rio de Janeiro. V. 6, n. Especial II. Junho a outubro, 2020.

PAINEL TIC COVID-19 – Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC**, novembro de 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

PNAD Contínua TIC 2018: internet chega a 79,1% dos domicílios do país. **Agência de Notícias IBGE**, 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais. Acesso em: 20 maio 2021.

PUGLIESI, Nataly. **O mito da meritocracia:** entenda como acreditar nele prejudica sua carreira, 2019. Disponível em: https://vocesa.abril.com.br/geral/entenda-como-a-meritocracia-pode-prejudicar-sua-carreira/. Acesso em: 04 ago. 2021

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Revista Tema e Matizes**. v. 12, n.22, p.36-50, 2018.

TENENTE, Luiza. Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid 19. **G1**. 05 de maio de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml. Acesso em: 07 jul. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Impacto da COVID na Educação**, 2020. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: 20 maio 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **COVID-19:** como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história, 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interrupcao-da. Acesso em: 23 jun. 2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Famílias com crianças e adolescentes são mais afetadas pela pandemia no Brasil, diz pesquisa do UNICEF**. Disponível: https://nacoesunidas.org/familias-com-criancas-e-adolescentes-sao-mais-afetadas-pela-pandemia-no-brasil-diz-pesquisa-do-unicef/. Acesso em: 04 jun. 2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Trabalho infantil aumenta pela primeira vez em duas décadas e atinge um total de 160 milhões de crianças e adolescentes no mundo**, [S. l.], 1-5, 10 jun. 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/trabalho-infantil-aumenta-pela-primeira-vez-em-duas-decadas-e-atinge-um-total-de-160-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-no-mundo. Acesso em: 13 jun. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Discriminação Social e desigualdade escolar na história política da educação Brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 21, n. 53, p. 158-181, setembro-dezembro 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321652605012. Acesso em: 14 jun. 2021.

Juiz de Fora
Secretaria de Educação

anunciar
tempo de cuidar, aprender e transformar