



Universidade Federal de Ouro Preto

Online



GELP 14:12



PROEX 11:24



ICHS 09:04



LALIN 07:56



PROPI 05:41



Métier Online

PRÁTICAS DO MÉTIER DOCENTE: retratos de uma pandemia

Organizadoras:

Viviane Raposo Pimenta
Ada Magaly Matias Brasileiro
Leidiane Pereira Neiva



Kautely Edições



Mensagem



Organizadoras:

Viviane Raposo Pimenta

Ada Magaly Matias Brasileiro

Leidiane Pereira Neiva

PRÁTICAS DO MÉTIER DOCENTE: retratos de uma pandemia



Kautely Edições

Mariana · 2023

Catálogo na Publicação (CIP)

P644 Pimenta, Viviane Raposo
Práticas do métier docente : retratos de uma pandemia / Viviane Raposo Pimenta, Ada Magaly Matias Brasileiro, Leidiane Pereira Neiva.
– Mariana : Independente, 2023.
168 p.

ISBN 978-65-980289-1-6

1. Educação 2. Ensino de língua I. Título.

CDD: 370



Projeto por Kautely Edições
@kautelyedicoes
www.kautelyedicoes.com.br

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS)
Departamento de Letras (DELET)
Laboratório de Linguagens: Pesquisa e Extensão
em Ensino e Aprendizagem (LALIN)

Prof.^a Dr.^a Cláudia Aparecida Marlière de Lima
REITORA

Prof. Dr. Hermínio Arias Nalini Júnior
VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcos Eduardo Carvalho Gonçalves Knupp
PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Prof. Dr. Mateus Henrique de Faria Pereira
DIRETOR DO ICHS

Prof.^a Dr.^a Ada Magaly Matias Brasileiro
VICE-DIRETORA DO ICHS

Prof.^a Dr.^a Rita Cristina Lima Lages
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Prof.^a Dr.^a Eliane Mourão
COORDENAÇÃO DO LALIN

Farrel Kautely
PROJETO EDITORIAL

Andreia Godinho Moreira
REVISÃO FINAL

A narrativa, como fenômeno e como método, tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. Através de contar, escrever e ouvir histórias de vida - as suas e as dos outros - podemos penetrar nas barreiras culturais, descobrir o poder do "self" e a integridade do outro e ainda, aprofundar o entendimento de suas perspectivas e possibilidades. Além do mais, todas as formas de narrativas assumem o interesse em construir e comunicar significado. O significado da prática, da vida.

Iduina Mont'Alverne Chaves

*Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei,
porque indago e me indago.*

Paulo Freire.

- 13 **APRESENTAÇÃO DO LIVRO E DO PERCURSO**
VIVIANE PIMENTA
ADA BRASILEIRO
- 21 **OS SUJEITOS INSERIDOS NA HISTÓRIA
E SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19
NOS ANOS DE 2020 E 2021**
WALLESKA PORTELA WERNECK TAVARES
- 35 **A PANDEMIA NOS PEGOU DE SURPRESA:
o ensino de matemática durante
a pandemia na Escola Estadual
Soares Ferreira**
EDUARDO SILAME COELHO
- 51 **AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
COMO VALORIZAR O CORPO, O MOVIMENTO,
O ESPAÇO E A INTERAÇÃO FÍSICA E SOCIAL
EM UMA TELA DE COMPUTADOR/CELULAR?**
PATRÍCIA GOMES ROLIM
- 73 **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO REMOTO NA
ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS
DA INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS NO ENSINO REMOTO**
GISANE DE OLIVEIRA ALMEIRA COSTA
- 93 **OS EFEITOS DO ISOLAMENTO SOCIAL
PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**
SÔNIA MARIA DE PAULA BOTARO

APRESENTAÇÃO DO LIVRO E DO PERCURSO

Entramos no universo das escolas estaduais mineiras **Marília de Dirceu** (Ouro Preto) e **Soares Ferreira** (Mariana), em meio remoto, por via do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), e, ao pensarmos em vivenciar a nossa pesquisa “Os gêneros do discurso do *métier* docente” em uma experiência de extensão, logo convidamos as mesmas instituições que, prontamente, acolheram o nosso convite. Tínhamos a intenção de construir saberes, colaborativamente, em torno do fazer docente permeado pela linguagem, ampliar o inventário de gêneros do discurso profissional que vínhamos elaborando e contribuir para a visibilidade do hercúleo trabalho do professor, intensificado em tempos de ensino remoto.

A primeira reunião ocorreu em 27/04/21. Lá estávamos nós, cerca de 40 colegas da Educação Básica e da Universidade, licenciandos e pós-graduandos! O interesse pela formação docente continuada e os marcantes semblantes de exaustão, depois de mais de um ano de ensino remoto, eram fatores que alinhavavam, naquele momento, o grupo! Falamos do nosso trabalho e do que pretendíamos construir com eles. Entre outras coisas, combinamos que, a partir dos relatos deles sobre os trabalhos realizados rotineiramente, nós iríamos identificar os gêneros do discurso constitutivos desse fazer e, depois, juntos, construiríamos oficinas para que todos pudessem se apropriar desses textos e, assim, realizar o trabalho com mais facilidade.

de.

Iniciados os diálogos acerca do trabalho realizado por eles em um dia normal de atividade (presencial e remoto), já entendemos que a situação de cansaço e adoecimento dos professores e de invisibilidade do trabalho era muito mais grave do que inicialmente supúnhamos. Avançamos em nosso projeto, geramos dados riquíssimos com os encontros, os relatos orais e escritos, selecionamos conjuntamente os gêneros que lhes interessavam trabalhar mais detidamente (interloquções orais com pais, alunos e colegas, posts e cartazes do Canva, projeto, sequência didática e relato de experiência), construímos as oficinas, fizemos teste no Laboratório de Linguagens (LALIN), recebemos contribuições dos colegas e iniciamos as aplicações. Mais para o final do percurso, com nossas reflexões e com o entendimento de que os professores não conseguiam prosseguir, tendo em vista o adoecimento e a dificuldade de conciliar atividades remotas com o ensino já presencial, chegamos à conclusão de que os relatos de experiências eram a chave para o que buscávamos e deveriam ser estendidos a mais pessoas. Foi aí que surgiu a ideia da construção deste livro: um livro de relatos pessoais que traz vozes diversas em torno das difíceis experiências docentes em tempos de ensino remoto, que também servirá como documentação do vivido.

Para além dos modos particulares como lidaram com a escassa interação professor/aluno/objeto de ensino, os autores quiseram falar sobre o desafio de lidar com as inúmeras e diferentes demandas, buscando adaptar a organização do trabalho, a gestão das relações privadas e públicas, a tomada de decisão em

situações, a perda da autonomia, as inúmeras planilhas de controle a preencher, a ausência de recursos tecnológicos, a rotatividade dos alunos, as medidas de prevenção à doença, o adoecimento do outro e de si mesmos, o difícil retorno ao também precário ensino presencial, o estranhamento, o medo, os aprendizados, a esperança.

Quem inicia os relatos é a professora Walleska que, como professora de História, contextualiza o momento vivido. Em um relato leve, intimista e profundo, ela nos convida a entrar no trem da história, sob suas lentes, e a compreender a epidemia como um fato histórico vivido no presente. Conduzidos por seu olhar, vamos percebendo os desafios pelos quais a humanidade passou, e ainda está passando, atravessada pelas desigualdades, pela inserção abrupta das tecnologias na escola, pelo acúmulo de trabalho, pela experiência vivida quando foi acometida pela Covid, medos, esperança e olhar para um futuro sempre incerto.

Eduardo, professor de Matemática, toma a palavra e nos relata sobre a inesperada mudança de procedimentos na profissão e na vida. Ele realça como, em 2020, 1,7 milhão de estudantes da Educação Básica da rede pública estadual mineira foi forçado ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), a estudarem sozinhos, mediados pelos Planos de Estudos Tutorados (PETs) e pelo *WhatsApp*. Entre tantos destaques, ele enfatiza o prejuízo em cascata do ensino de Matemática que depende, fundamentalmente, de conhecimentos prévios, as dificuldades de acesso às redes sociais e o quanto a interação presencial entre professor e aluno é importante para ensinar e aprender.

Para Patrícia, do campo da Educação Física, o isolamento social mudou o olhar de grande parte da comunidade para a vida escolar. Houve, para ela, maior compreensão da importância da escola, do professor, do espaço físico e das relações, bem como entendimento de que a exclusão social, demonstrada principalmente entre diferenças de condições de acesso às aulas remotas, impediu o direito à educação dos alunos mais pobres. Lembra que as práticas e vivências corporais ajudam os jovens a compreenderem, produzirem e reproduzirem valores, crenças, sentimentos, conceitos e preconceitos, construindo o seu lugar no mundo. Para ela, a ausência dessas dinâmicas gerou problemas de saúde mental, como angústia, compulsão alimentar, ansiedade, irritabilidade, medo, solidão, agitação, oscilações de humor, estresse e depressão, evidenciados, principalmente, no retorno das aulas presenciais.

Gisane, professora de Língua Inglesa, começa o seu relato apresentando ao leitor a história da escola Marília de Dirceu, cujo nome remonta à famosa personagem da histórica cidade de Ouro Preto, fala como ela se vê nela inserida e como a equipe se mobilizou para o enfrentamento do Ensino Remoto Emergencial, de modo a reduzir os prejuízos aos alunos. Fala sobre os estranhamentos iniciais, as expectativas de que o retorno seria breve, as energias se exaurindo com o passar do tempo. Explica o processo do REANP, oferecido pelo estado de Minas, os dados iniciais do Ensino remoto no Brasil e a experiência do teletrabalho. Entre suas experiências está a supervisão de um grupo do Pibid e como ela enfrentou o desafio de ensinar Língua Inglesa para uma aluna surda, mobilizan-

do a família, alunos do Pibid e a intérprete de Libras. Entre tantas dificuldades, ela destaca a de estar longe dos alunos.

Sônia, professora eventual, com experiência nos ensinos público e privado, traz um olhar comparativo, evidenciando a desigualdade social entre os dois grupos e aborda a busca ativa como uma estratégia para reduzir a exclusão dos alunos do processo educativo. Ela relata sobre as dificuldades encontradas nos processos de alfabetização de crianças, em seu trabalho de intervenção com alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, mostra como o seu trabalho foi estruturado em vários textos e gêneros, nas modalidades oral, escrita e multimodal e lamenta a perda de autonomia de atuação docente em virtude do uso obrigatório dos PETs. O seu relato foi perpassado por empecilhos, criatividade, pequenas vitórias e lamentos pela quantidade de alunos que ficaram de fora da escola nesse período, muitos dos quais abandonaram os estudos precocemente. Chama a atenção para a necessidade de mitigar a desigualdade social acentuada e de buscar por medidas de reparação para reverter o quadro.

Joel, em sua atividade de gestão escolar, relata sobre como as pressões advindas do período da Covid impactaram a saúde dos professores, dos alunos, dos pais e a dele próprio. Com excesso de trabalho, e sem infraestrutura, apoio ou reconhecimento, ao lado da Covid, o professor foi acometido por adoecimento psicossocial. Relata a invasão social à vida privada, o uso permanente do *WhatsApp*, a falta de tempo para atualização. Ele também realça que, nesse período, houve visibilidade das novas tecnologias aplicadas à

educação, do compartilhamento de saberes e de novas possibilidades de ensino, apesar da falta de investimento governamental na capacitação, no suporte técnico e nas ferramentas. Atribui o êxito do trabalho da sua escola ao esforço da equipe, pois, muitas vezes, era o professor que levava, em seu próprio carro, os materiais aos alunos e era ele, com seu próprio recurso, que precisou adquirir novos aparelhos celulares e computadores, para cumprir com a docência. Finaliza analisando o estranho retorno às atividades presenciais e se alegrando com maior presença das famílias no ambiente escolar, principalmente para reuniões, como sinal de conscientização da importância da família na formação dos seus filhos.

Gabriele, Sarah e Maísa, professoras de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Geografia, respectivamente, dão ênfase em seu relato à necessidade de inovação de práticas docentes para resistirem à crise educacional vivenciada nos tempos da pandemia, forçando a ação de um profissional multitarefas. Falam sobre novas estratégias que tiveram de mobilizar como veiculação de vídeos curtos, atualização e engajamento em publicações, para conseguirem alcançar minimamente os alunos. Em tom de denúncia, elas falam da perda de controle e do sentido do próprio trabalho, do engessamento promovido pelos PETs, do desânimo com o mínimo alcance de resultados do trabalho tão exaustivo! Em suas reflexões, falam sobre a perda de prestígio do professor, como o profissional que domina saberes importantes para os alunos, tendo em vista a exposição que sofreu em relação à falta de preparo para lidar com as diferentes tecnologias digitais. Elas denunciam também certa “mer-

cantilização da educação" pública, com a redução da autonomia do docente, a vigilância permanente (preenchimento excessivo de planilhas) e a comprovação de produtividade, o que, segundo elas, dialoga com a visão mercadológica neoliberal que é caracterizada pelo individualismo, pela meritocracia, pela competição e pelo capital. Para elas, o trabalho foi árduo e os resultados insatisfatórios, apontando apenas para um futuro incerto, com lacunas educacionais e abalos psicológicos de todos os envolvidos

Beatriz, professora de Português e participante do projeto, à época, PPG Educação da UFOP, compartilha suas reflexões sobre a vivência no projeto *métier*, recuperando o processo de construção de saberes em torno do trabalho do professor, das etapas vividas pelos participantes, dos gêneros do discurso profissional, das diversas estratégias e replanejamentos das trajetórias e da formação de uma comunidade de aprendizagem. Em seu relato, ela traz o exaustivo trabalho de busca ativa, da resignificação do fazer, da abertura para troca de saberes entre professores iniciantes e veteranos. Por fim, fala sobre a necessidade de fortalecimento da profissão docente e sobre como as tecnologias perpassam a formação continuada dos professores. Finaliza ressaltando a importante função social e política do trabalho do professor, que carece de reconhecimento da sociedade.

Flávia, bolsista do projeto e licencianda em Letras-Português, fala sobre como se sentiu privilegiada de participar de um projeto de extensão, em um momento atípico para a educação, com grande aprendizado extracurricular, colocando-a em contato com a comunidade externa à universidade e contribuindo

para o crescimento profissional. Para ela, com a participação no *Métier Docente*, foi possível compreender as falhas e as necessidades que precisam ser supridas para a atuação como futura profissional da educação.

Leidiane, mestranda do PósLetras, traz memórias das suas leituras dos relatos, já que ela ingressou no projeto em momento da produção deste livro. Estranha o fato de ter sido necessária uma crise social tão intensa, para que o bem-estar do professor fosse colocado em debate e chama a atenção para a sensação de impotência por parte das famílias que se sentem culpadas pela defasagem educacional dos seus filhos. O tom de indignação é revelado na percepção de negligência do Estado à saúde e à educação, da sobrecarga de trabalho dos professores e do exagero de avaliações de larga escala nas escolas. Propõe a urgência do debate e de solução para a busca da equidade educacional, o que, para ela, passa pela relação entre Estado, sociedade, universidade, escola, família e aluno.

Ao concluir a organização deste livro, sentimentos transformados pelo que vivemos, felizes por termos nos colocado em uma posição de escuta, orgulhosas por sermos parte dessa categoria de lutadores incansáveis, indignadas pelo descaso do Estado para com a educação pública e seus sujeitos e esperançosas de que essa publicação possa cumprir um pouco o papel de dar visibilidade ao trabalho do professor e de servir de documento sobre uma vivência traumática em tempos de pandemia.

Viviane e Ada

OS SUJEITOS INSERIDOS NA HISTÓRIA E SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19 NOS ANOS DE 2020 E 2021

WALLESKA PORTELA WERNECK TAVARES
Professora de História

“Durante a pandemia da Covid-19, me senti muito desgastada, frágil e sensível”.
(Walleska Portela)

“
A educação, por ser histórica e política (FREIRE, 1979), e não um software que se adquire e se utiliza, acontece na relação professor (a) – aluno (a) e é repensada todos os dias.”

1. Os fatos históricos parecem tão distantes, como se não fossem conosco, mas eles fazem parte de nossas vidas

Às vezes, o que acontece em outros países, ou até mesmo em outros estados, nos toca, mas parece distante, assim como aconteceu com outras pandemias das quais temos conhecimento. Elas estão nos livros de História, algumas detalhadas profundamente, outras apenas mencionadas, mas, de qualquer forma, distantes no tempo, como daquelas coisas de um período em que a humanidade contava com menos “recursos tecnológicos”, menos informações. Eu, since-

ramente, não sei se por excesso de confiança, se por ingenuidade, nem em meus dias de mais profundo ceticismo, acreditei que poderíamos passar por uma “pandemia” e, principalmente, com tantas mortes, inclusive em países ricos, desenvolvidos. As notícias frequentes sobre a Covid-19, com crescente números de casos e vítimas causam ansiedade, estresse, depressão e muito medo (RAIOL, 2020).

Mesmo com ameaças recentes como H1N1, “Gripe Suína”, SARS ou MERS, a cada dia que passava, as notícias revelavam que a COVID também viria a se tornar uma realidade. E ela veio com tudo: nas grandes e pequenas cidades, no interior, nas regiões mais distantes do Brasil, nas áreas rurais e aqui na região dos inconfidentes. Fez milhares de vítimas fatais, amigos, parentes, pessoas que convivíamos desde crianças, que nos faziam bem, que nos queriam bem, que agora fazem muita falta e é difícil acreditar que partiram.

Durante o isolamento social, a sensação era terrível; parecia que estávamos sozinhos, abandonados, vulneráveis, à mercê da própria sorte. Parte dessa sensação é porque a doença é relativamente nova e não havia informações, não havia vacinas, remédios eficazes e, diante de tantas mortes e contaminados, tudo se tornou perturbador e preocupante para todo o mundo. No Brasil, a impressão era de que o quadro era ainda pior, não tínhamos um norte, uma direção, informações precisas, uma liderança governamental confiável, que se preocupasse com a população, que realmente acompanhasse as pesquisas novas, com bases científicas.

Eu me sentia sozinha, no meio de um tiroteio e

com uma gigantesca chance de ser atingida por munição oriunda de várias direções, todas vindo ao mesmo tempo. Além das preocupações pessoais, filho, pais, marido, amigos, colegas, alunos, ainda havia a parte profissional: era tudo muito incerto. No meu ponto de vista, pelo menos com o que pude observar no meu bairro, tivemos *lockdown* “de verdade” aqui em Mariana apenas por uma semana. Moro em uma das ruas mais movimentadas do Rosário, próximo de comércios que recebem com frequência caminhões com mercadorias, mas, nessa semana, não apareceu ninguém: sem ônibus de linha, ônibus de companhias, entregas, carros, transeuntes, nada, nada! Uma vizinha passou na rua e disse que jamais pensou em ver dias com movimento zero.

2. O que fizemos na escola?

Na área da educação surgiu uma inquietação: a educação, por ser histórica e política (FREIRE, 1979), e não um software que se adquire e se utiliza, acontece na relação professor (a) – aluno (a) e é repensada todos os dias. Acredito que a pandemia incidiu na oportunidade de ponderar sobre o modo como se compreende a educação, a comunicação e até mesmo as relações sociais neste tempo.

O contexto social pandêmico exigiu do docente novas formas de direcionar sua prática, pois, “a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 178).

E sendo a educação uma prática social implicada na relação teoria e prática, “é nosso dever como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização” (VEIGA, 1989, p. 16).

Portanto, para entender a prática docente neste período foi necessário compreender o trabalho educativo da classe, a fim de perceber a essência do fazer docente. Para isso, o professor teve que se conscientizar de que: “a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1979, p. 40).

Embarcamos no trem da história de quase 3 milhões de anos do gênero *Homo*, a mãe natureza ressaltou sua posição absoluta, única propulsora, condutora. Noutras palavras: os seres vivos com seu *pool* gênico faziam ou não seu acoplamento-aprendizagem-adaptação com as condições do meio. Era o acaso, o destino, o determinismo. A flecha do tempo trilhando o caminho, escalando os improváveis montes, originando e extinguindo espécies.

O *Homo* somente acompanha submisso ao trem da vida natural, seu ritmo e caminho. Tampouco reflete sobre esses. Não demora, e fruto do trajeto seguido, já não só olha para o trem e através de suas janelas, como se percebe nele. Inaugura a análise e conseqüente influencia em detrimento de suas necessidades. Faz uso de ferramentas, o fogo, a gregariedade. Nasce o inacabado, a ‘condição humana’ (HANNAH ARENDT, 2007). Conseguimos influenciar o

trem, que seguiu ao Olimpo, apresentando ao mundo o *Homo sapiens*. Ainda, sobremaneira sujeitos à flecha natural, irradiamos geograficamente. Predadores, temperaturas extremas, tempestades, fome e doenças ditavam o ritmo e o caminho da história.

Para Arendt (2007) A condição humana diz respeito às formas de vida que o homem impõe a si mesmo para sobreviver. São condições que tendem a suprir a existência do homem. As condições variam de acordo com o lugar e o momento histórico do qual o homem é parte. Em nossa viagem "normal" da vida, abruptamente, tribulações acometeram o trem. Surge o *Sars CoV-2* em nosso caminho e o ritmo que era seguido no "automático"- nosso *modus operandi* – foi interrompido. Então nos perguntamos, afinal, estaria o trem parado ou somente em ritmo mais lento? Ou estaria ele seguindo outro caminho? Podem os ritmos e caminhos serem alterados?

O mundo foi atacado por um vírus. Um vírus que nos permitiu parar, acordar, olhar, refletir, usar do ócio criativo para nos perceber. O trem parou. Acabaram os trilhos e quaisquer possibilidades de desvio. A pandemia trouxe a história da vida na Terra para diante dos nossos olhos. Estávamos presenciando a história. O *Homo sapiens*, na sua condição evolutiva, não pode parar. Diferente fosse, estaríamos nos conformando sabendo que sempre houve catástrofes, muito mais longas e severas. Ao menos cinco grandes eventos que eliminaram elevados percentuais de todas as formas de vida muito antes do gênero *Homo*. Sabemos que esses momentos são irradiadores evolutivos, e que se assim não fosse, tampouco nossa

espécie existiria; são momentos de campo fértil para novas cognições, aprendizagens, adaptações, acoplamentos, promovendo evolução biológica e cognitiva. É ou deveria ser um compromisso ético familiarizar-se com tais conhecimentos, como outros tantos, para ao menos compreendermos e evitarmos a repetição daquilo que nós mesmos causamos ou iremos vir a causar. Em síntese, para poder apresentar minimamente aos novos, ou recém-chegados, a história humana, mudando o curso da história, do trem, constituindo a possibilidade de um inacabamento mais humano.

Nesse trilhar da história, o âmbito da educação-ensino sempre fora o leme ou a arma a ser possuída ou controlada. Por sorte, ao parar o trem, o Sars-Cov-2 evidenciou, ao mesmo tempo, as mazelas e o gerador dessas. Além de seu surgimento tardio, a escola pública sempre fora o cabresto de manejo tanto dos que estavam no trem ou pior, no não embarque e desembarque compulsório de uma grande maioria.

Em pleno século XXI, vimos o descortinar do total descuido com a escola-educação, que “escancarou” o desmantelamento da instituição escolar, a falta de condições físicas e tecnológicas para fazer andar o trem, e a falta de capacidade humana para, quando da existência, usá-la. Até mesmo o sistema de ensino particular, historicamente melhor estruturado para o alcance dos objetivos, mostrou-se ineficiente nesse momento.

Tanto quanto a pandemia viral, pandêmico foi o ressoar da importância do ensino presencial, do professor, da escola, da creche. Seria o desmantelamento da escola tão somente mais uma das mazelas re-

veladas pela parada? Ao dizer: “o que fazer com os filhos”; revelou-se a não estrutura familiar social-econômica para dar conta dos filhos. Logo, percebeu-se que não havia estrutura cultural (*ethos*) que possibilitasse acompanhar e ajudar os filhos, tanto com o decorrer das atividades remotas, como anterior a isto (espaço, materiais, recursos). Talvez nem a própria convivência familiar seja mais possível por um período contínuo prolongado. Soa estranho no contexto atual que o ambiente familiar, preponderante no processo de humanização-aculturação-adaptação (ARENDR, 2007), possa ser algo inóspito. Talvez percebamos, agora, mais este descaminho, cujos frutos a tempo vínhamos colhendo por não quisermos perceber: “a família, o cerne, a célula da sociedade”. Esta célula há muito estava deixando os tecidos e o organismo doentes, por não fazer a correta *autopoiese* (MATURANA; VARELA, 1980). Então, seria agora a escola e os professores, significativos para o ensino, para a promoção dos letramentos, ou, somente um espaço para “deixar” os filhos enquanto os pais seguem suas vidas “naturalmente/normalmente”? Mas a escola, mesmo desestruturada, sempre responde ao chamado da história.

O tempo foi passando lentamente diante dos nossos olhos, estávamos quase que hipnotizados. Quando nos demos conta de que algo precisa ser feito. O governo do estado começou a procurar formas de atendimento para que os alunos fizessem as atividades e não ficassem tão prejudicados. O medo que já era grande aumentou significativamente: como seria? Daria certo? Os alunos iriam aderir ao ensino remoto?

Eles teriam recursos para isso? Nós, professores, estávamos preparados?

Além de nossas próprias dúvidas, ainda existiam as dúvidas dos alunos: “precisamos fazer as atividades?”, “Vamos ficar mais quanto tempo sem aulas?”, “A pandemia ainda vai durar muito?” Enquanto isso, não tínhamos respostas para nada e ficamos em greve alguns dias, até o Governo decretar estado de calamidade.

Há pelo menos três décadas, muitos pesquisadores, no Brasil e no mundo, têm discutido sobre o papel das tecnologias e as possíveis contribuições que elas podem trazer para a área da educação. De acordo com Takahashi (2000), a era da informação representou profundas mudanças na forma como a sociedade e a economia passaram a se organizar. Em relação à educação, a utilização das tecnologias digitais era tida como ferramenta importante no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, penso que nós não tínhamos a real noção sobre o número de alunos com acesso e aptos para utilizarem esses recursos tecnológicos como ferramentas que podem auxiliá-los no processo de aprendizagem. Fomos surpreendidos com a quantidade de alunos que não tinha acesso ou sabia como utilizar esses meios.

O Governo do Estado de Minas Gerais criou o “trabalho online”: precisávamos sanar as dúvidas dos alunos, enviar resumos que ajudassem no aprendizado, corrigir os Planos de Estudos Tutorados, estimular e cobrar empenho em realizar as atividades. Mais uma vez, vieram as dúvidas: “E se não fizermos as atividades do PET? O que acontece?”

Consciente de que a pandemia não terminaria em pouco tempo, a Escola (os profissionais da educação) procurou adaptar-se para atender às novas demandas e fazer o seu trabalho. Assim, a escola criou grupos de *WhatsApp* de todas as turmas. No início, tive receio de fornecer o meu número pessoal nos grupos, mas, com o tempo, percebi que aquele era o meio de comunicação mais rápido e acessível para os alunos. Então, criei uma conta de e-mail exclusiva para receber semanalmente as atividades e comecei a aprender muitas coisas novas, como usar o *WhatsApp Web*, gerar links para as aulas online e compartilhar telas no *Google Meet*. Aprender é sempre muito bom, o que prejudicava era o receio de não conseguir “dar conta do recado” e não poder oferecer aos alunos um atendimento de qualidade. Contudo, o tempo foi passando, nós fomos nos familiarizando com os novos recursos didáticos e aprendendo cada vez mais.

Outra forma de contribuição para o aprendizado dos alunos foram as aulas apresentadas pela Rede Minas. Eu assistia a todas as transmissões para comentar com os alunos os pontos abordados pelos professores e acrescentar as informações que julgava necessárias para a melhor compreensão dos conteúdos. As aulas de História eram todas as terças-feiras, mas o problema foi que o canal não tem sinal em todas as cidades de Minas, o que fez com que muitos não conseguissem assistir. Todas as terças eu assistia às aulas em tempo real para poder enviar um recadinho no grupo: “Olha lá! A aula da sua série já vai começar!” Enviava também vídeos da internet que pudessem ajudá-los.

Além das preocupações didáticas, ainda fazia-

mos muitos trabalhos burocráticos, uma vez que preenchíamos uma tabela com a relação dos alunos que fizeram algum contato conosco, se realizaram as atividades e quais delas foram concluídas. Havia, ainda, a Busca Ativa, na qual os professores deveriam contactar todos os alunos que ainda não tinham enviado alguma atividade.

Tudo isso foi um grande aprendizado para os alunos, pois muitos não tinham e-mail e não sabiam como criar ou utilizá-lo. Apesar dos esforços de vários colegas em fazer tutoriais com o passo a passo, muitos não se adaptaram, de modo que alguns pais enviavam as atividades via *WhatsApp* por não possuírem acesso a computadores. Isso me surpreendeu bastante, haja vista que durante as aulas presenciais parecia que todos os alunos tinham celular, e frequentemente precisávamos pedir que os guardassem e mantivessem o foco. No entanto, curiosamente, para fazerem as atividades, muitos alegavam não possuir o aparelho ou não terem acesso à internet. Para os que afirmavam não ter acesso de modo algum aos materiais, a escola imprimia o PET e marcava uma data para entregá-los. Ainda assim, mesmo com todo o trabalho de busca ativa, grande parte dos estudantes só entregou os PETs no final do ano, com muitos meses de atraso.

Mais adiante, em meados de 2020, houve rumores de que as aulas presenciais retornariam, o que nos deixou muito apreensivos. Tudo não passou de rumores. Fechamos o ano ainda em trabalho remoto. 2021 começou com esperança, parecia haver uma luz no fim do túnel: a desejada vacina.

E com o novo ano, vieram novidades no ensino

remoto: se em 2020 ficávamos de plantão nos turnos de trabalho com atendimentos via *WhatsApp*, agora foi feito um horário fixo para aulas semanais no *Google Meet*. Me assustei com toda essa novidade, mas foi um alento ouvir a voz dos poucos alunos que participavam. Normalmente, eles interagem pouco, apenas respondiam o que nós perguntávamos. No entanto, era muito bom falar do meu assunto preferido: história.

Havia também os sábados letivos, em que todos juntos participavam de *lives*, palestras e apresentações de trabalhos realizados pelos alunos; os professores se superavam na criatividade e os temas eram os mais variados possíveis, como saúde, profissões, consciência negra e movimentos artísticos.

As reuniões pedagógicas que ocorriam uma vez por semana também eram muito boas, podíamos ouvir a voz dos colegas com quem já trabalhávamos há anos, mas que, durante o isolamento, permaneceram distantes fisicamente. Ouvir, experiências, angústias, frustrações e, ao mesmo tempo, compartilhar notícias boas e compreender que às vezes as dificuldades eram as mesmas, que os medos e dúvidas também eram deles. A ajuda dos colegas foi uma das melhores partes da pandemia, saber que você tem pares na mesma situação e que estão sempre disponíveis para te ajudar não tem preço. Vou sempre me lembrar de tudo o que passamos juntos, mesmo distantes.

Em meados do ano, meu marido, que trabalha em setor essencial, apesar de ter tomado todos os cuidados, pegou Covid, e, conseqüentemente, eu acabei desenvolvendo a doença também.

Existem alguns sintomas que são mais comuns a todos, mas eu, por exemplo, não tive febre. Não precisei ser internada, mas precisei ir duas vezes ao pronto atendimento para ser medicada, pois os vômitos, as dores de cabeça e no corpo eram insuportáveis. A cada dia aparecia um sintoma diferente, como formigamento, ardência na pele e a sensação de que os olhos estavam muito inchados, sendo que quando me olhava no espelho não havia nada anormal. Minhas taxas de oxigênio estavam normais, mesmo nos dias em que me senti muito mal, com a sensação de sufocamento. Com isso, não pude me vacinar junto com os outros professores. Essa experiência foi terrível e eu senti muito medo de ser reinfectada e deixar uma criança sem mãe ou, ainda, de contaminar meus pais que eram do grupo de risco.

As aulas presenciais retornaram em novembro de 2021. Eu ainda não havia tomado a segunda dose da vacina e estava muito temerosa. E mesmo em 2022 não deixei de usar máscara ou álcool 70%. Posteriormente, ainda continuei sofrendo com as sequelas da covid por muitos meses: o medo da reinfeção, o medo da contaminação de pessoas queridas, as demandas pedagógicas, as cobranças, as questões pessoais, a doença do meu pai, isso tudo culminou em um estresse excessivo que ocasionou um desmaio e perda de sentido dentro da escola.

Na volta às aulas presenciais, a escola tomou todas as precauções determinadas pelos Governos estadual e municipal, mas a adesão dos alunos foi baixa. Os PETs ainda estavam sendo utilizados como computação de carga horária e parte da avaliação. Nes-

se contexto, a cobrança para que eles entregassem o material era constante, a fim de que fosse possível encerrar o ano letivo.

Em 2022, as aulas foram presenciais, sem o PET, mas com os livros didáticos e a carga da criatividade dos professores. As dificuldades dos alunos foram várias: percebi dificuldade de relacionamento com os colegas, em seguir as normas da escola, em compreenderem a importância da dedicação aos estudos. Além disso, há muita defasagem de conhecimento, muita dificuldade para usar máscara de forma adequada, em entender que não podiam compartilhar nenhum tipo de material com os colegas. Mais ainda, pude perceber facilmente a fragilidade emocional e irritabilidade dos alunos e professores. Finalmente, saber o quanto mais ainda sofreremos com as consequências da pandemia, só o tempo poderá nos dizer.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

MATURANA R., Humberto; VARELA, Francisco J. **Autopoiesis and cognition: the realization of the living**. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAIOL, R. Praticar exercícios físicos é fundamental para a saúde física e mental durante a Pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of health Review**, v. 3, n. 2, p. 2804-2813, 2020.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Distrito Federal - Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/livro-verde/download. Acesso em: 30 jul. 2022.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

A PANDEMIA NOS PEGOU DE SURPRESA: O ENSINO DE MATEMÁTICA DURANTE A PANDEMIA NA ESCOLA ESTADUAL SOARES FERREIRA

EDUARDO SILAME COELHO
Professor de Matemática

“

Foi possível perceber como o contato presencial entre aluno e professor é precioso, pois, através das expressões corporais e faciais, conseguimos exprimir nossas ideias de forma mais fácil, tanto no processo de ensinar quanto no de aprender.”

1. Introdução

Ensinar Matemática sempre foi um ato gratificante para mim, mas que sempre apresentou grandes desafios, pois no ambiente escolar, principalmente na escola pública, esta é uma disciplina temida pelos alunos que consideram que a sua aprendizagem se reserva a pessoas mais capazes (TOLENTINO; FERREIRA; TORISU, 2020). Para muitos estudantes, os conteúdos dessa disciplina são considerados complexos, abstratos e sem conexão com a realidade. Essas são ponderações que costumo ouvir de meus alunos, de pais e das pessoas em geral.

Se na sala de aula presencial, em contato com os alunos e com a possibilidade de realizar a educação matemática olhando para os meus alunos e dialogan-

do diretamente com eles, no período do ensino remoto, os desafios foram muito maiores.

Inicialmente, no ano de 2020, o nosso único contato com os alunos era por meio do *WhatsApp*. Alguns alunos sequer possuíam um telefone com dados de internet e tiveram que compartilhar o telefone com seus pais e irmãos. Outros, embora tivessem o aparelho, não possuíam dados móveis suficientes, por exemplo, para receberem imagens. Em março de 2020, de acordo com dados divulgados pelo jornal *Brasil de Fato*, uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 54% das famílias mineiras não possuíam computadores¹ e 24,7% não têm acesso à internet. Dentre os 853 municípios de Minas Gerais, a Rede Minas está presente em apenas 200.

Foi assim que nós, professores da rede Estadual de Educação de Minas Gerais, tivemos que lidar com o primeiro ano da pandemia. Inicialmente, o governo decretou um recesso escolar entre os dias 18 e 22 de março. No entanto, os quatro dias de suspensão decretados pelo governo para monitorar a situação da pandemia da Covid-19, que chegava ao Brasil, não foram suficientes e a situação só piorou. Assim, escolas, pais e professores tiveram que se adaptar ao sistema emergencial remoto, que, aos poucos, perdeu o viés de urgência e se tornou perene em todo o estado.

Essa adaptação diz respeito não somente ao uso de recursos tecnológicos, tivemos que adquirir ferra-

¹ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/18/mg-um-ano-apos-suspensao-de-aulas-presenciais-ensino-remoto-ainda-e-ineficiente>

mentas, como computadores, celulares etc. Não passamos por um processo de formação para o ensino remoto emergencial, não participamos da construção dos PETs nem das aulas televisivas da Rede Minas e tivemos que arcar com os custos de internet. Para além dessas questões, tivemos que lidar com todo tipo de precariedade dos nossos alunos, como déficit de conhecimentos prévios, falta de recursos, despreparo para a realização de estudos autônomos e, até, falta de interesse. Tudo isso para darmos conta de uma demanda a qual não surgiu por responsabilidade nossa.

2. O Ensino de matemática no primeiro ano da pandemia (2020) – ensino remoto emergencial: PETs, Conexão Escola e aulas televisivas

O ensino remoto emergencial foi a metodologia alternativa ao sistema de aulas presenciais imposto pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) na rede estadual em Minas Gerais. A decisão tomada devido à pandemia impactou 1,7 milhão de estudantes regularmente matriculados.

De maneira rápida e forçada, em 2020 foi implementado, nos estados brasileiros, o Ensino Remoto Emergencial, diferente do ensino EAD, que requer planejamento e estratégias específicas para ser implementado em uma instituição de ensino. De acordo com Alcântara *et. al.* (2021), foi necessário fazer algumas modificações emergenciais em relação ao modelo EAD para que estudantes não ficassem sem participar das aulas. Segundo os autores, a modalida-

de emergencial adotada não foi planejada adequadamente, desconsiderando a realidade dos alunos e dos professores e, principalmente, desconsiderando os aspectos pedagógicos e tecnológicos que seriam necessários para a modalidade (ALCANTARA et al., 2021, p. 2).

Três foram os recursos utilizados para o regime de estudo remoto emergencial: o Plano de Estudo Tutorado (PET), o aplicativo Conexão Escola e o programa de videoaulas “Se liga na educação”, reproduzidos pela Rede Minas, o canal de televisão público do estado e pelo YouTube Rede Minas. A tutoria dos professores regulares se deu por meio de um *chat* disponível no aplicativo (MINAS, 2021). Além desses recursos, muitas escolas e professores usaram o aplicativo *WhatsApp*, como foi o meu caso, pois era mais comum entre os alunos e possuía funcionalidades a mais, como por exemplo, a possibilidade de enviar fotos, áudios e vídeos explicativos, não disponível no aplicativo da rede. No entanto, este regime de estudos não contemplou todos os alunos, principalmente os mais carentes.

O Plano de Estudos Tutorado (PET) consistiu na organização de material institucional com atividades e questões escolares programado de acordo com o Currículo Referência de MG e com o Plano de Curso de cada unidade de ensino. Este material foi disponibilizado aos estudantes por meio de recursos de tecnologias de Informação e Comunicação e, para os casos em que os alunos não dispunham desses recursos, foi providenciada a impressão do material que foi entregue aos alunos. Coube à gestão de cada unidade esco-

lar garantir a entrega, a realização e a devolução dos PETs pelo estudante, assim como o acompanhamento das atividades escolares realizadas.

Como é possível perceber, os alunos foram forçados a estudar sozinhos em suas residências, alguns contando apenas com o apoio dos responsáveis. Assim, para assegurar o acompanhamento das atividades e tentar minimizar os efeitos danosos de tais situações, o *WhatsApp* foi o recurso tecnológico que conseguimos utilizar para ter um contato mais próximo dos alunos. No entanto, este recurso, devido às suas próprias limitações, não nos possibilitou a ministração das aulas, a ferramenta foi mais utilizada para entrar em contato com os alunos, indicar-lhes o material a ser estudado e cobrar a devolução das questões.

É importante dizer que os PETs não foram elaborados nas unidades escolares, eles foram desenvolvidos na SEE/MG e, embora em sintonia e diálogo com os professores, equipe pedagógica e instituições ligadas à educação, tratou-se de material único para todas as escolas, não obstante as suas diferenças.

Se ensinar Matemática presencialmente já se configurava como um desafio, nos anos de 2020 e 2021, este trabalho se tornou muito mais árduo. A educação matemática requer concentração, esforço, dedicação e acompanhamento rotineiro dos estudos. A matemática é uma matéria cumulativa, ou seja, uma matéria depende da outra e das conexões entre elas. Esses são alguns elementos que levam os alunos a considerarem a matemática um “bicho de sete cabeças” e acabam apresentando resistência ao seu aprendizado.

O ensino dos conteúdos de matemática demanda dos alunos conhecimentos prévios, assim, para ensinar os alunos do sétimo ano do EF sobre frações, é importante que eles já tenham conhecimentos das quatro operações matemáticas básicas – adição, subtração, multiplicação e divisão. Esse é o momento propício para ensinar os alunos a fazerem divisões repetidas. A quantidade “um quarto”, por exemplo, pode ser obtida dividindo-se o total ao meio e dividindo-se novamente uma dessas duas partes ao meio. A quantidade “um sexto” é encontrada quando se divide o total em três e, em seguida, uma dessas três partes em outras duas. Para isso, faz-se necessário que os alunos já saibam realizar a operação de divisão. Essa foi uma dificuldade que tivemos, pois não conseguimos acessar os conhecimentos prévios dos alunos como fazemos nas aulas presenciais.

Neste sentido, ao longo da minha carreira, sempre procurei acompanhar meus alunos proximamente, e, por meio da aula dialogada, orientá-los em relação às conexões a serem realizadas. Busquei ensinar meus alunos a desenvolverem o raciocínio lógico, mostrando que a matemática pode ser usada de maneira intuitiva, mostrando-lhes que quando organizamos nossos conhecimentos matemáticos, nós podemos utilizá-los com mais eficiência e aplicá-los em situações inovadoras. Não podemos nos limitar a repetir procedimentos que guardamos na memória sempre nas mesmas situações, pois podemos enfrentar problemas, imprevistos e desafios que exijam novos métodos de solução. No entanto, o estudo por meio dos PETs, pareceu-me estar caminhando exatamente na direção das memo-

rizações e das cópias.

Embora eu tenha me esforçado para ter contato com os alunos, o material disponibilizado nos PETs não foi suficiente para estimular os alunos a desenvolverem seus estudos de forma eficiente. Devemos considerar que mesmo durante o ensino presencial já tínhamos muita defasagem de aprendizagem dos alunos, os PETs tiveram como ponto de partida um conhecimento prévio que muitos alunos não possuíam, assim, a característica cumulativa dos conhecimentos matemáticos ficou prejudicada, em efeito cascata.

Ao longo dos anos de 2020 e 2021, não conseguimos chegar a um modelo ideal para o ensino e a aprendizagem de matemática. Me senti testado o tempo todo, com novas experiências e problemas a serem resolvidos na busca por uma melhor forma de interagir e ensinar meus alunos. Muitas foram as dificuldades enfrentadas, desde problemas com conexões para o acesso às plataformas digitais, como também, dificuldades relacionadas à didáticas e dinâmicas alternativas para o ensino remoto emergencial.

Considero que o ano de 2020 foi um ano, quando muito, de memorizações descontextualizadas e cópias que visavam à aprovação, desprovidas de raciocínio lógico e de uma aprendizagem significativa. Como professor, senti-me distante dos meus alunos e angustiado, pois sabia que o pouco conhecimento adquirido até a quarentena imposta pela pandemia poderia não se sustentar no período de distanciamento.

Uma das minhas maiores preocupações consistiu em ministrar as aulas de Matemática e promover a inclusão por meio dos recursos pedagógicos que dispu-

nha no momento. Deparei-me com muitas angústias diante daqueles que queriam aprender e se dedicar aos estudos, mas não possuíam infraestrutura para isso. As medidas sanitárias mais efetivas contra a doença trouxeram impactos para o processo de ensino-aprendizagem que teve que ser reavaliado, visto que o distanciamento social nos obrigou a adotar tecnologias da informação e comunicação para dar continuidade à rotina de estudos.

No início do ano escolar em 2021, o governo de Minas Gerais apresentou o aplicativo Conexão Escola 2.0, com várias funcionalidades adicionais. Este novo aplicativo se valia de recursos disponíveis no Google, como o Google Sala de Aula, Google Meet e Google Agenda. A SEE-MG divulgou, em março de 2021, a nova plataforma de estudo dos estudantes, a plataforma Conexão Escola 2.0, onde alunos e professores poderiam interagir em uma sala de aula virtual.

A grande novidade dessa plataforma foi o convênio que o estado fez com o Google, liberando ferramentas importantíssimas para tentar minimizar os danos da pandemia de COVID-19 que ainda estamos enfrentando. A plataforma Conexão Escola 2.0 oferecia ao aluno uma sala de aula virtual, na qual ele podia visualizar as atividades postadas pelos professores, vídeos explicativos, além de poder enviar as atividades para seus professores, sem a necessidade de se deslocar até a escola, minimizando o contato com outras pessoas, diminuindo, assim, as chances de ser infectado pelo vírus. Além disso, foi disponibilizado um e-mail institucional de acesso a essas ferramentas para todos os alunos da rede pública do estado, sen-

do possível acessar todo o material já citado e outros recursos utilizando uma conexão de rede patrocinada pelo governo estadual (MINAS, 2021).

Outra ferramenta disponibilizada que facilitou a conexão e o contato do professor com o aluno foi o Google Meet, aplicativo destinado a reuniões ao vivo e online. Mesmo não sendo uma ferramenta que seja 100% eficaz, foram oferecidas melhorias em relação ao ano de 2020, em que se conseguiu um alcance maior do que no ano de 2020.

No entanto, essas novas possibilidades também se revelaram problemáticas e desafiadoras para os professores. Poucos alunos acessaram as aulas remotas, as interações necessárias ao aprendizado não eram consistentes e o desinteresse dos alunos era visível. Os alunos, assim como nós professores, não haviam sido preparados para interações remotas online. Os alunos não ligavam as câmeras, as atividades continuavam sendo devolvidas apenas como forma protocolar para “passar de ano” e a aprendizagem cumulativa não parecia ter sido viabilizada.

No Ensino de Jovens e Adultos (EJA), conseguir realizar meu trabalho foi ainda mais complicado, pois a maioria dos alunos não possuía habilidades na operação de mídias digitais ou não contava com acesso à internet”. Isso evidenciou a exclusão digital presente não só no segmento de jovens e adultos, mas também na realidade de todos os alunos, haja vista que comumente as aulas virtuais contavam com pouquíssima participação. Surge, portanto, o paradoxo em torno da tecnologia: se por um lado esta permite facilidades cotidianas e foi usada pelo Estado como forma de

promover o acesso à educação para todos, por outro, explicitou a desigualdade e a exclusão de boa parte dos estudantes, quando a maioria não teve acesso às aulas. Diante desse fato, é necessário levantar a crítica de “como um instrumento de cultura, deverá estar sendo colocado à disposição do homem, não como um elemento a mais de opressão.” (Menezes, 1993, p.97)

Ao ver que muitos estudantes não podiam acessar as plataformas; que a participação era muito tímida e que não poderia contar com o apoio da Secretaria de Educação, senti-me muito tenso e desafiado. Por isso, penso ser muito importante registrar aqui as condições árduas de trabalho às quais fui submetido: “aprendi a trabalhar no ambiente virtual sob uma forte cobrança externa, mas sem nenhum preparo prévio ou suporte técnico; as demandas exigiram a troca do meu celular e do HD dos meus computadores, e não recebi nenhuma ajuda de custo.

Outro desafio que tive foi a presença de uma aluna surda no 6º ano. Nós professores não tivemos nenhum curso preparatório para aprendermos a adaptar nossa didática e realizar a educação inclusiva de modo virtual. Em meio a tudo isso, busquei alcançar todos os alunos e me adaptar, sozinho, a essa realidade, investindo em recursos visuais que favorecessem o aprendizado da aluna. Strobel (2008, p.24) reforça a importância de entender e se adaptar à realidade do surdo, defendendo que a “cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais”. Em consonância, buscan-

do a inclusão, tivemos que investir na aplicação de maior quantidade de imagens durante nossas aulas, pois, segundo Skliar (1999), todos os mecanismos de processamento de informações se constroem como uma experiência visual, o que justifica a metodologia em questão.

Não posso deixar de ressaltar que a aluna se esforçava para participar das aulas e que a presença da intérprete a auxiliava, mas muitas eram as nossas limitações. Notei que a capacidade de concentração da aluna surda era maior que a do restante da turma. Ao longo das aulas online, muitos alunos se dispersavam e se distraíam, embora eu me esforçasse para mantê-los “presentes” nas aulas. Assim, eu tinha uma aluna surda, que apresentava dificuldades na matéria, mas se concentrava e procurava se comunicar durante as aulas, e que, portanto, demandava minha concentração e atenção, e os outros alunos que demandavam outros tipos de interação e técnicas pedagógicas de ensino-aprendizagem online. Tive que me transformar em muitos para atender a todas as novas demandas do online.

Em meados de julho de 2021, com a campanha de vacinação sendo feita no estado e regulamentada pela Resolução nº 4.506/2021, as aulas foram voltando aos poucos, inicialmente apenas com alunos dos anos iniciais da Educação Básica (1º ao 5º ano) e alunos do último ano do Ensino Fundamental (9º ano), de forma híbrida, semana sim com alunos na escola e semana não, alunos e professores trabalhando de forma online. É importante ressaltar que, no momento que começou a transição de ensino remoto para

híbrido, as escolas cumpriram as regras sanitárias de suas cidades e, por consequência, o número de alunos presencialmente foi reduzido para que essas regras fossem realmente cumpridas. De acordo com o Art. 6º da Resolução,

Art. 6º - O ensino híbrido será iniciado por meio de aulas optativas para os estudantes, organizadas conforme os seguintes critérios:

I. a escola permanecerá aberta para atendimento aos estudantes durante uma semana e permanecerá fechada para atendimento aos estudantes na semana seguinte, observando a constante alternância entre as semanas de abertura e fechamento;

II. a presença nas aulas optativas não será considerada no cômputo da carga horária obrigatória;

III. o retorno será facultativo aos estudantes que assim o desejarem;

IV. estudantes do grupo de risco, definidos conforme critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Saúde, permanecerão realizando apenas atividades não presenciais;

V. cada escola deverá organizar o atendimento às turmas observando-se o distanciamento previsto pelo protocolo sanitário da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, devendo o Gestor Escolar organizar revezamento dos estudantes de maneira que cada grupo possa participar do mesmo número de aulas por componente curricular (SEE/2021).

O ensino híbrido foi sendo implementado aos poucos, cidade por cidade, e na segunda semana de

setembro de 2021, todos os anos de ensino oferecidos pela Rede Estadual de Educação já aderiram a esse modelo de ensino. Como esse modelo de ensino não era obrigatório, a família poderia escolher se o estudante voltaria presencialmente ou não. O art. 7º da resolução destaca que, “Todos os estudantes deverão continuar cumprindo a carga horária curricular obrigatória por meio do PET e das atividades complementares elaboradas pelo professor” (SEE, 2021).

A opcionalidade necessária ao momento, assegurando o direito à saúde dos alunos, mostrou-se, também, muito desafiadora. Tive que me desdobrar para ministrar minhas aulas e acompanhar o rendimento e progresso daqueles que optaram por continuar seus estudos em casa.

Receber os alunos e ter que retomar vários conteúdos me mostrou mais uma vez a necessidade de continuidade do trabalho para conseguir resultados exitosos com meus alunos nas aulas de matemática. Foi possível perceber como o contato presencial entre aluno e professor é precioso, pois, através das expressões corporais e faciais, conseguimos exprimir nossas ideias de forma mais fácil, tanto no processo de ensinar quanto no de aprender.

3. Considerações finais

A educação é um assunto que precisa ser discutido dentro e fora do contexto da pandemia, sendo ela uma das responsáveis por medir se um país é desenvolvido, em desenvolvimento ou subdesenvolvido e,

portanto, a educação de qualidade faz parte dos objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. O quarto objetivo visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (PNU/IPEA,2020).

Foi possível perceber como o contato presencial entre aluno e professor é precioso, pois, através das expressões corporais e faciais, conseguimos exprimir nossas ideias de forma mais fácil, tanto no processo de ensinar quanto no de aprender. Com o distanciamento e as aulas remotas, entretanto, inúmeras dificuldades surgiram, especialmente nos momentos de preparação e aplicação das aulas de Matemática.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, L. de A. R de; MURTA, K. M. P; SOUZA, T. V. P; MOLINARI-GOMES, Luiz Carlos. Mentoria: vantagens e desafios da educação online durante a pandemia da Covid-19. Revista Brasileira De Educação Médica, Belo Horizonte (UFMG), n. 45, supl. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/SB-N8Py6cDdWGZgwN7rjPnRG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MENEZES, S. O Logo e a formação de professores: o uso interdisciplinar do computador em educação. São Paulo, USP, Escola de Comunicações e Artes, 1993. Dissertação de Mestrado.

SEE-MG. Memorando-Circular nº 16/2021/SEE/SB. Orientações para o retorno presencial de novos grupos de estudantes, Belo Horizonte, 02 de julho de 2021.

SEE-MG. Memorando SEE/SPP nº 23/2021. Campanha para a entrega dos PET do ano letivo de 2020 referentes aos cursos semestrais. Belo Horizonte, 06 de julho de 2021.

SEE-MG. Resolução SEE nº 4.310/2020. Governo do estado de Minas Gerais. 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SEE-MG. Resolução SEE Nº 4.506/2021. Governo do estado de Minas Gerais. SEE. 2021. Disponível em:< <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SKLIAR, Carlos. (Org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. 2 Ed. Porto Alegre: Mediação. 2v. 1999.
STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora UFSC. 2008. p. 146

TOLENTINO, Jucileide das Dores Lucas; FERREIRA, Ana Cristina; TORISU, Edmilson Minoru. Autoeficácia matemática e motivação para aprender na formação inicial de pedagogos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982020000100265&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 abr. 2022.

AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: COMO VALORIZAR O CORPO, O MOVIMENTO, O ESPAÇO E A INTERAÇÃO FÍSICA E SOCIAL EM UMA TELA DE COMPUTADOR/CELULAR?

PATRÍCIA GOMES ROLIM
Professora de Educação Física

**“
Quanto a mim, durante as aulas de Educação Física, ao trabalhar com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo com a falta de interação, entendo que o grande empecilho foi a exclusão social, que não nos deixou sequer ter contato com a maioria dos alunos para nos permitir criar laços.”**

Ao ser convidada para relatar minhas experiências como professora de Educação Física durante o período de isolamento provocado pela Pandemia da Covid-19, senti-me muito valorizada como profissional e penso que a visibilidade desse tipo de depoimento seja importante para que a sociedade valorize e reconheça as nuances que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, penso que o isolamento social mudou o olhar das pessoas quanto à vida escolar, pois vi a comunidade dando mais “importância” para os docentes durante esse período, já que “puderam ver a importância da escola, do professor e do espaço físico.”

Percebi que as queixas e tensões estavam mais voltadas para a diminuição do contato entre o aluno e o professor. A partir disso, é interessante repensar o senso comum que circunda o ensino presencial e o remoto, como se o presencial garantisse a aprendizagem enquanto o remoto fosse falho e ineficiente. Desfazer-se dessa dicotomia é importante para entendermos que as dificuldades enfrentadas pelos professores e pais durante as aulas remotas não se relacionavam somente com a modalidade de ensino. Mas, principalmente, com o vínculo que ficou comprometido no momento em que a precariedade no acesso à internet e a desigualdade social tornaram-se evidentes.

Charkzuk (2020) analisa a relação entre professor e aluno com embasamentos da Psicanálise e considera a relação de transferência entre eles como fundamental para a aprendizagem, pois, conforme o estudo, o aluno tem na figura do mestre a mediação para o saber. Posto isso, é importante retomar que, no ensino remoto, a preocupação relacionada com a falta de interação dos alunos com o professor foi uma questão frequentemente apontada pelos pais, contudo, o ensino virtual não impede que isso seja feito, já que a transferência ocorre por meio da fala, da escuta e compartilhamento de materiais (CHARKZUK, 2020). Dessa forma, o obstáculo em questão está relacionado com a falta de acesso à internet e exclusão social que fez com que grande parte dos estudantes não conseguisse, de fato, estar presentes nas aulas remotas.

Na Educação Infantil, todavia, segundo Charkzuk

(2020), o processo é distinto: durante as aulas remotas, as crianças necessitavam do suporte de um adulto, o que dificultava a afirmação da diferença entre ambiente escolar e familiar, revelando que para elas o espaço físico da escola tinha maior relevância. Ainda assim, vê-se novamente que a modalidade de ensino não é unicamente o que determina essa relação, mas, sim, a forma como o aprendizado se institui em meio à falta de acesso e suporte para participação dos alunos nas aulas.

Nesse viés, as questões envolvendo o ensino online variam conforme o segmento de alunos. Quanto a mim, durante as aulas de Educação Física, ao trabalhar com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, mesmo com a falta de interação, entendo que o grande empecilho foi a exclusão social, que não nos deixou sequer ter contato com a maioria dos alunos para nos permitir criar laços.

Apesar de vivermos, no final da segunda década do século XXI, um momento de avanço tecnológico, a acessibilidade a esses recursos não se dá de forma igualitária em nossa sociedade. Em pesquisa sobre o tema, o IBGE (2018) registrou que a internet está presente em 67% dos domicílios brasileiros, 56% dos usuários de internet utiliza smartphones para acessar a rede. Estes dados nos dão uma ideia de como as desigualdades sociais marcantes na sociedade brasileira também se refletem numa desigualdade tecnológica que de acordo com Santos (2005), é fruto das mesmas causas das desigualdades sociais, dentre elas, a concentração de renda. Diante deste cenário de pandemia em que vivemos, o ensino remoto impactou

significativamente na forma de trabalho dos professores de educação física e na forma de participação dos alunos.

1. Educação Física online: desafios para promover a realização de atividades físicas

Ao ser demandada a ministrar aulas de Educação Física online me perguntei várias vezes sobre como fazê-lo. Eu que sempre promovi os conhecimentos relacionados a essa disciplina por meio da prática, me vi envolta com as restrições que o ensino remoto me apresentava. Tive que me reinventar, adaptar minhas estratégias, metodologias e planejamentos para que meus alunos pudessem participar das minhas aulas. Eu não podia contar com o espaço da quadra, materiais, instrumentos e ferramentas com as quais sempre contei para promover o ensino de Educação Física.

A educação física escolar se caracteriza por aulas compostas de atividades que envolvem práticas e vivências corporais diversas. O lugar das práticas corporais no processo educativo é de suma importância, pois estas se apresentam como mais uma possibilidade de leitura do mundo. Através das práticas corporais, os jovens podem retratar o mundo em que vivem, produzir e reproduzir seus valores, crenças, sentimentos, conceitos e preconceitos. Através das práticas corporais, os jovens e adolescentes podem construir seu lugar de fala na dinâmica cultural e social. Para Murad (2009, p. 18), “as práticas da educação física têm a ver com o corpo e suas formas de

institucionalização, produções culturais, simbólicas e seus contextos históricos, ou seja, suas práticas corporais, lúdicas e esportivas encontram-se inseridas num determinado contexto social e fazem parte de uma cultura.”

Neste contexto, para promover a Educação Física dos alunos durante o período do ensino remoto, foi necessário planejar e representar os objetivos relativos ao conhecimento das propriedades do mundo real para colocá-los em prática em unidades temáticas como: brincadeiras, esportes, jogos, danças, lutas, ginástica, dentre outras práticas corporais que devem ser trabalhadas em consonância a BNCC (2018) – Base Nacional Comum Curricular. Essas unidades estão inseridas na cultura corporal e têm como objetivos o desenvolvimento psicomotor, a apreensão da expressão corporal como linguagem e o desenvolvimento de atividades físicas para uma vida mais saudável.

Frente aos objetivos da disciplina de Educação Física e às dificuldades relativas à realização de atividades com poucos materiais e pouco espaço físico, pois a maioria dos alunos não tinha espaço em casa e nem materiais para realização de qualquer atividade, tive que adaptar as minhas práticas para alcançar o maior número possível de alunos.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais adotou o espaço do Google Meet para as aulas síncronas, essas aulas eram gravadas e os alunos podiam acessá-las de forma assíncrona, mas ressalto que o número de alunos presentes nessas aulas foi baixo, a participação foi pequena e a interação entre aluno-aluno quase inexistente. Quanto à sala de aula,

assíncrona, procurei utilizar o Google Sala de Aula e o ambiente do *WhatsApp* para enviar aos alunos os conteúdos da disciplina, algumas atividades e vídeos que produzimos, amadoramente, com o auxílio dos colegas professores e profissionais da secretaria da escola.

No Google Classroom, toda nova atividade inserida era informada ao aluno via e-mail e a ele foi permitido acessar o material e as atividades em qualquer horário, conforme a sua disponibilidade. Aos professores foi garantida a autonomia e a liberdade para escolher o material utilizado, adaptar os conteúdos a essa nova realidade desde que estes estivessem em consonância com as orientações do Plano de Estudos Tutorado (PETs). O professor pôde, através da plataforma, acompanhar os alunos e o desenvolvimento das atividades, podendo interagir com os alunos na própria plataforma, além do contato via e-mail e via *WhatsApp*. No entanto, essas ferramentas e possibilidades não foram suficientes para garantir o vínculo, o desenvolvimento cognitivo, ou promover debates e reflexões que pudessem ir além do conteúdo programático. Assim, considero que elas não puderam caracterizar um ano letivo como se fosse em condições normais.

Considero importante destacar a versatilidade dos alunos presentes nas minhas turmas e a dificuldade que tive em ministrar aulas online de Educação Física. Em 2021, eu trabalhei com grande diversidade de alunos, distintos seja por questões econômicas, seja por dificuldades de aprendizagem. A maioria estava nos 6º e 7º anos. Desses, havia três turmas de 6º ano,

as quais se mostravam muito participativas e assíduas no envio das atividades; enquanto os demais, nos 7ºs anos, a participação era menor – diante de aproximadamente 30 alunos, apenas de 10 a 12 retornaram posteriormente para as aulas presenciais, dos quais somente sete entregaram as atividades com consistência. As aulas online tiveram baixíssima adesão e, quando os alunos perguntavam sobre as atividades físicas, eu raramente conseguia pedir que fizessem exercícios.

Inicialmente, tentei adaptar as atividades físicas considerando os espaços que os alunos tinham em seus ambientes domiciliares. Eu os orientava teórica e metodologicamente a realizarem atividades de alongamento, exercícios e brincadeiras para ajudá-los a continuar de alguma forma a manter a prática esportiva mesmo que em casa. Percebi com o tempo que muitos alunos não conseguiam realizar os exercícios de forma correta e que isso poderia trazer mais prejuízos que benefícios à sua saúde. A presença do educador físico e o seu olhar atento, no momento de realização das atividades, são importantes para que não ocorram lesões nos corpos dos alunos. Compreendi ainda mais sobre o quanto o olhar do educador físico está sempre atento para a postura e os movimentos dos alunos no momento de realização das atividades. Tratam-se de práticas cotidianas realizadas nas aulas que se tornaram parte constitutiva do nosso fazer e, embora sempre planejadas, são incorporadas ao nosso cotidiano.

As dúvidas e incertezas quanto ao retorno das aulas presenciais, quanto à aprendizagem dos con-

teúdos programáticos, as dificuldades de acesso, o desgaste físico e emocional e outros fatores como problemas de saúde advindos da covid-19, dificuldades financeiras familiares e tantos outros motivos possíveis podem ser considerados diante do cenário pandêmico que estamos vivendo. A orientação principal dos órgãos sanitários era, “Fique em Casa”. Nada muito simples e de considerável resistência para os adultos, mais difícil ainda para as crianças e adolescentes. Entendo que, nessa fase da vida as relações sociais são muito fortes, intensas e imprescindíveis para o desenvolvimento emocional que direciona as nossas vidas podendo interferir nos rumos que esses jovens alunos tomarão e as escolhas que farão para suas vidas.

Os nossos alunos adolescentes estão mais vulneráveis a problemas emocionais graves devido às situações e vivências que geram sofrimento. A adaptação a certas situações como a limitação de ir e vir, a necessidade de afastamento de parentes de grupo de risco e de amigos próximos e o risco de ser infectado, impõem grandes mudanças na rotina desses adolescentes.

A perda da rotina, o fechamento das escolas e o cancelamento das avaliações são alguns dos fatores envolvidos que levaram ao desenvolvimento de sintomas emocionais e comportamentais como, angústia, compulsão alimentar, ansiedade, irritabilidade, medo, solidão, agitação, fortes oscilações de humor, estresse e depressão, os quais merecem total atenção da família e educadores, como relatam Coelho; Xavier; Marques (2020). O educador Sérgio Cortella (2020) alertou para o fato de que umas das principais preo-

cupações das escolas não diz respeito à temática escolar, mas sim sobre como os alunos lidarão com suas várias formas de perdas, assim, nós professores somos tomados por preocupações que vão muito além das questões relativas ao ensino e aprendizagem.

Como professora de educação física, percebo que os alunos têm um fator a mais para se sentirem desmotivados, pois esta disciplina demanda um espaço específico e interações muito peculiares para que suas atividades ocorram. Essas particularidades não parecem estar presentes nas demais disciplinas curriculares, assim, acredito que a educação física, dentre todas as outras, é a que mais parece ter sofrido com as aulas remotas, pois trata-se de uma área do conhecimento que necessita de espaços e tempos diferenciados dos tradicionalmente encontrados na escola. A educação física contribui para a construção de conhecimentos e formação dos alunos enquanto cidadãos por meio de instrumentos e saberes diferentes dos ditos “tradicionais”.

Distante do seu cenário lúdico e da troca de relações que a aula de educação física proporciona, os alunos se sentiram desmotivados. Percebi, no período de aulas remotas, a dificuldade dos alunos em abstrair conceitos antes percebidos e apreendidos pela prática.

2. As aulas de Educação Física e o Plano de Estudos Tutorado: das práticas e exercícios físicos à teorização sobre a prática

Uma das especificidades da Educação Física é o trabalho de questões teóricas por meio de exercícios práticos. Assim, embora, nas aulas de Educação Física, sejam sempre trabalhados conceitos e teorias da área da Educação Física em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Biologia, a Física, as Artes, o Teatro, a Linguagem, entre outras, o professor de Educação Física procura fazê-lo de forma muito prática, envolvendo os alunos e conduzindo-os às reflexões a partir das suas experiências corporais.

No âmbito do Ensino Remoto, tivemos que adaptar o nosso modo de ensinar e enfatizar os conteúdos descritivos e procedimentais da Educação Física, pois no Plano de Estudos Tutorado (PET), os componentes curriculares da disciplina foram apresentados aos alunos de forma teórica, sem o contato prático com as atividades. Neste sentido, considero que os PET se configuraram como um grande desafio para mim. Encontrei grandes dificuldades para corrigir as atividades realizadas pelos alunos durante as aulas online, muitos não queriam abrir a câmera e me deixavam sem saber se eles estavam de fato presentes ou se estavam executando as propostas corretamente. Além disso, o pouco diálogo foi algo que me incomodou bastante, mas isso é compreensível, pois entendo que “tem a ver” com o perfil da turma.

O envio das atividades era automático, as respostas dadas muito parecidas e não havia “vida” nos con-

teúdos enviados. A energia, o movimento e a alegria que costumavam tumultuar minhas aulas tornaram-se linhas duras, inseguras e tristes no papel. Penso que é importante não minimizar os impactos negativos das mudanças de rotina advindas do ensino online, principalmente no que se refere às adequações do ambiente com aulas presenciais para o sistema remoto. Tais mudanças ocorreram de forma abrupta e rápida e nem todos os estudantes conseguiram se adaptar na mesma velocidade e de forma satisfatória.

Dentre todas as turmas para as quais ministrei aulas remotas, a maioria dos alunos era passiva. Recordo-me de uma das turmas de sétimo ano que gostava de conversar sobre assuntos diversos, alheios ao conteúdo da disciplina de Educação Física. Tive um sétimo ano que, “se deixasse, conversava a aula inteira”. Trago este relato para refletir sobre a importância da interação entre alunos e professores, alunos e alunos e sobre o papel do professor na vida dos seus alunos.

Em seu texto “Sobre a Psicologia Colegial”, Freud trata da importância do vínculo entre professor e aluno, sendo a personalidade do docente muito importante para a criação deste vínculo e, conseqüentemente, para a efetivação da aprendizagem, haja vista que os sujeitos veem a figura do mestre como crucial para a efetivação do ensino. Em consonância, perceber alunos dos sétimos anos ativos durante as aulas revela um retorno positivo de que o trabalho estava surtindo efeito.

Buscando alcançar maior quantidade de alunos, pesquisei conteúdos de outras áreas para planejar melhor as aulas; com isso, consegui fazer adaptações

com bingos de esportes e “aulões” de ginástica com uso de materiais que os alunos já possuíam em casa. Esses aulões foram promovidos em conjunto com toda a escola, a fim de não deixar os estudantes perderem a motivação. Posteriormente, tudo isso foi documentado juntamente com as devolutivas dos PETs. Em meio ao movimento de informatização em que vivíamos, conforme ressalta Gonçalves (2019), ficou evidente que a Educação Física não fica alheia a tais mudanças: ainda que ela esteja associada exclusivamente às práticas corporais e atividades físicas, essa área teve que se adaptar ao meio educacional virtual e tecnológico.

As aulas de educação física acontecem e são realizadas por sujeitos reais, possuidores de história de vida e de um corpo carregado de marcas que constituem suas identidades pessoal e coletiva. A educação, na atualidade, mesmo em modo remoto, deve ser pautada nos objetivos fundamentais da educação, nas questões da vida cotidiana, do trabalho e da sociedade sob a perspectiva crítica e que possa ser um instrumento de poder e liberdade (COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020). As aulas passaram a ocorrer via tela de computador, tablets ou smartphones, com o professor online para tirar dúvidas e passar o conteúdo ou através de vídeos, aulas gravadas sem a tão importante interação professor-aluno, aluno-aluno.

Dentre os papéis da escola está o de desenvolver a sociabilidade e a inteligência emocional, ou seja, saberes que vão além das diversas áreas do conhecimento e para tal o ambiente escolar é riquíssimo e fez muita falta aos alunos e professores.

3. O retorno às aulas presenciais: ensino híbrido e demandas de controle

O retorno às atividades presenciais aconteceu quase da mesma forma que o ensino remoto: pouco planejamento, poucas informações e falta de apoio por parte do Estado. Quando iniciamos o ensino híbrido, notei certa apreensão de todos os funcionários diante da falta de apoio do Estado. Nessa fase, houve grandes desafios na maneira de organizar nosso trabalho, pois os alunos não poderiam “realizar atividades online durante as aulas presenciais e vice-versa”. Para prevenir a contaminação pelo vírus, havia uma rotatividade dos estudantes presentes na escola, de modo que, enquanto uma parcela estava em ensino remoto, a outra estava no ensino presencial, o que gerou ainda mais sobrecarga diante da organização do trabalho docente.

Nesse sentido, a dificuldade em usar as aplicações virtuais disponibilizadas pelo Governo, aliada ao grande número de planilhas de devolutivas das atividades dos alunos para preencher e anexar, tornou-se parte do cotidiano dos profissionais da escola. Durante o ensino remoto, foram criadas várias formas de controle do trabalho docente. O professor teve que adicionar às suas muitas atividades relativas ao trabalho docente outras tantas da ordem da gestão pública da escola, como o controle das medidas de prevenção de contaminação, a organização do espaço físico a ser ocupado por cada aluno, a rotatividade de alunos nas aulas, a elaboração de planilhas com atividades diagnósticas etc.

Neste momento, o trabalho colaborativo realizado pelos professores e demais profissionais da educação foi fundamental. Os professores ajudaram muito uns aos outros durante o processo, alguns funcionários chegaram até mesmo a fazer vídeos explicativos de como proceder com todas as demandas burocráticas: “Ah, se não fosse a Maísa, não sei o que faria!”.

Se normalmente os alunos já se animam para as aulas de Educação Física, ao voltarem para o ensino presencial notei que todos estavam muito felizes, transparecendo muita alegria e se mostrando ansiosos para usarem a quadra. No entanto, observei que o longo período sem a realização de atividades físicas e longe do contato com os colegas não passou imune. Alguns alunos se machucaram durante o jogo de queimada e outros tiveram dificuldades relacionadas à coordenação motora e até mesmo para correr. Quase 100% deles voltaram para a escola. Apenas “um ou outro 7º ano teve poucos alunos”. Quem estava presente na escola retomou as atividades, mostrando dedicação em realizar as propostas dos PETs, inclusive os cadernos anteriores que estavam pendentes.

Nesse cenário de readaptação dos alunos e professores, voltar para a sala de aula depois de 1 ano sem significativa interação social, representou um marco na vida de todos nós e, em se tratando do nosso trabalho, penso que tivemos que nos confrontar com nossas próprias maneiras de ensinar. Ao incorporar as TIC nas aulas, começamos a nos desprender do imaginário de ensinar a técnica pela técnica ou estimular os alunos a desenvolverem determinadas práticas corporais. Com isso começamos a entender que

as tecnologias podem funcionar como intercâmbio de informações e experiências, capaz de permitir novos acessos a espaços não antes visitados, provocando uma descentralização do poder da comunicação em sala de aula, o qual anteriormente era centrado na figura do professor (BIANCHI, HATJE; 2007, p.293)

O retorno para as aulas presenciais me causou temor, mas também certo alívio. O trabalho na internet diminuiu, mas continuou demandando muito de todos nós, como o trabalho com o “famigerado” diário eletrônico. Assim, o trabalho continuou intenso, cansativo e cada vez mais exigente. Eu continuei recebendo os PETs, e fazer o registro virtual das atividades realizadas me tomava muito tempo.

Quando havia atividades comuns a todos os professores, nós nos organizávamos de modo que cada um se responsabilizava pelo controle de dados de uma determinada turma. Com isso, havia uma divisão das tarefas, que, contudo, não impedia que a demanda e a cobrança continuassem severas.

Diante de tudo isso, penso que toda a comunidade escolar percebeu como a escola é importante para a interação dos alunos e como a exclusão digital e social nos distanciavam. “O ser humano é um ser social. Precisamos uns dos outros e a interação humana é importantíssima.” Além disso, as aulas de Educação Física são muito importantes para “Questões relativas à força, equilíbrio, agilidade.”

A escola é a maior agência educativa, depois da família, com capacidade para influenciar os alunos na aquisição de hábitos e atitudes que contribuem para um harmonioso desenvolvimento pessoal e social.

Nesse sentido, está comprometida com a solidariedade, a cooperação, a tolerância, a inclusão e o respeito pelo outro e esses são conceitos básicos trabalhados constantemente na disciplina de educação física por meio de atividades que, conforme Vago e Linhares (2004), fazem parte do processo civilizador. Esses aspectos são essenciais à formação dos alunos e devem ser repassados por meio de uma educação física bem orientada, fundamentada no conhecimento científico, na ética e no compromisso social de todos os profissionais da educação.

4. Considerações sobre a Educação Física como disciplina curricular na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e os desafios do Ensino Remoto

Como disciplina curricular a Educação Física deve, de acordo com a BNCC, abordar a expressão dos alunos através das práticas corporais, que possibilitam experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas, essenciais para a Educação Básica. Para atingir este objetivo, as aulas devem possibilitar aos alunos a construção de um conjunto de conhecimentos sobre seus movimentos, de modo a desenvolver autonomia sobre a cultura corporal de movimento, para o cuidado de si e dos outros. Dessa forma, os alunos são capazes de atuar de forma autônoma e confiante na sociedade, através das diversas finalidades humanas que envolvem o corpo em movimento.

Entendo que a Educação Física tem um diferencial importante das outras áreas do conhecimento,

pois ela não se restringe à racionalidade científica que costuma nortear as práticas pedagógicas, mas vai além e proporciona experiências mais amplas que envolvem cultura, lazer e saúde. Essas práticas corporais se baseiam em três elementos fundamentais que são o movimento corporal, como elemento essencial; a organização interna, com uma lógica específica, de graus variados; e o produto cultural, que está associado ao lazer, ao entretenimento e ao cuidado com o corpo e a saúde.

Esses elementos são apresentados pela BNCC em seis unidades temáticas que devem ser abordados no Ensino Fundamental como possibilidades de manifestações culturais (BRASIL, 2018), sendo elas:

i) as brincadeiras e jogos, como as atividades voluntárias realizadas em grupos, para fins de recreação e lazer, em que os participantes criam regras comuns para todos, são formas de expressões culturais e apresentam a possibilidade de aprender sobre a convivência social;

ii) os esportes, que envolvem práticas corporais realizadas com o intuito de comparação e competição entre indivíduos ou grupos quanto ao melhor desempenho. Possuem normas formais e específicas para a disputa;

iii) as ginásticas, que, de modo geral, exploram as possibilidades de expressão corporal, a interação social e o compartilhamento do aprendizado através das práticas corporais. As outras modalidades permitem o aprimoramento do condicionamento físico e a conscientização corporal;

iv) as danças, como práticas corporais que se ca-

racterizam a partir do ritmo musical, de modo a formar uma coreografia, e exploram a expressão corporal de forma individual ou coletiva, com codificações específicas;

v) as lutas, que abordam disputas corporais entre adversários, utilizando-se de movimentos orientados por técnicas e estratégias de ataque e/ou defesa;

vi) a aventura, que explora as práticas corporais em um ambiente desafiador, seja na natureza ou na cidade, envolvendo correr, escalar, pular, saltar, escorregar e qualquer atividade considerada de risco.

Os saberes e as práticas apresentados nessas unidades temáticas permitem ao estudante uma reflexão a partir das práticas corporais sobre a diversidade de formas de aprender e intervir na realidade social que deve ser compreendida numa perspectiva mais ampla de formação do cidadão. Tal conscientização faz com que as aulas de educação física se tornem um espaço para levar os alunos a conhecer, experimentar e apreciar diferentes práticas corporais, refletir e identificar essas práticas como produções culturais diversificadas, dinâmicas sociais e contraditórias.

Assim, considerando a relevância e os objetivos da Educação Física para a efetivação de uma educação mais abrangente e para a formação do cidadão, confesso que, no ensino remoto, as aulas de educação física que antes aconteciam na quadra, promovendo a socialização, a integração, o compartilhamento de experiências com as atividades corporais, rítmicas e esportivas foi significativamente alterado. A interação passou a ser via tela de computador, tablet ou smartphone, e as atividades, que antes eram coletivas e na

quadra, passaram a ser individuais e dentro de casa, sendo que a maioria sequer possuía espaço para esta realização.

A partir da minha experiência, penso que é pertinente refletir sobre o quanto a relação interpessoal presencial é importante nas relações humanas, pois a falta de contato físico pareceu ser um impedimento para expressar sentimentos e para uma comunicação mais assertiva, principalmente quando falamos em Educação Física, pois a ação de ensinar contempla uma compreensão que vai além do espaço físico e das atividades realizadas pelos alunos.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, P.; HATJE, M. A formação profissional em Educação Física permeada pelas tecnologias de informação e comunicação no centro de Educação Física e desportos da Universidade Federal de Santa Maria. **Pensar a Prática**, 2007.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021.

COELHO, C. G, XAVIER, F. V. F; MARQUES, A. C. G. (2020). Educação física escolar em tempos de

pandemia da covid-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education**, 2(3), e2020018. Disponível em: <http://www.ijpe.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab> Acesso em: 15/03/2022.

CORTELLA, M. S. (s.d). **Acúmulo de responsabilidades:** é possível ser feliz durante a pandemia? Notícias. Portal Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público de São Paulo, São Paulo. Disponível em: www.sinesp.org.br >. Acesso em 23 de setembro de 2020.

FREUD, Sigmund. Sobre a Psicologia do Colegial. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas, Volume 11.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

GONÇALVES, P. S.; FURTADO, A. O. S.; GONÇALVES, C. M. R. O uso das tecnologias da informação e comunicação nas aulas de educação física: um relato de experiência. **BIOMOTRIZ**, v. 13, n. 1, p. 5-17, 2019

INTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – 2018.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/vizualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em 16 setembro 2020.

MURAD, M. (2009). **Sociologia e educação física:** diálogos, linguagens do corpo, esportes. Rio de Janeiro: FGV.

RAIOL, R. Praticar exercícios físicos é fundamental para a saúde física e mental durante a Pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of health Review**, v. 3, n. 2, p. 2804-2813, 2020.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO REMOTO NA ESCOLA PÚBLICA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO REMOTO

GISANE DE OLIVEIRA ALMEIRA COSTA
Professora de Língua Inglesa

“ Queremos contribuir para a construção de uma sociedade com cidadãos críticos, politizados, participativos e autônomos que sejam capazes de exercer sua cidadania com protagonismo e hábitos sustentáveis. Acreditamos na educação como instrumento de transformação social e vemos a escola como agente transformador e por isso temos como alicerce a justiça social, a solidariedade, a ética e o respeito às diferenças.”

1. Orgulho de trabalhar em uma escola onde me sinto bem

Trabalho há 6 anos como professora de língua inglesa do Ensino Fundamental II na Escola Estadual Marília de Dirceu, em Ouro Preto - MG. Sou graduada em Letras- Inglês pela Universidade Federal de Ouro Preto e, depois de formada, ao fazer o concurso para atuar como professora de língua inglesa na rede pública estadual de ensino, o meu desejo era trabalhar nesta escola. Assim, ter alcançado esse objetivo é

para mim motivo de orgulho e alegrias, pois trabalho em uma escola que, mesmo sabendo das inúmeras dificuldades pelas quais passam as escolas públicas estaduais de Minas Gerais, tem uma equipe aguerrida que trabalha colaborativamente para promover a educação por meio do seu fazer pedagógico.

A Escola Estadual Marília de Dirceu é integrante da rede estadual de ensino, está localizada no Largo do Dirceu nº 40, Bairro Antônio Dias, na Cidade de Ouro Preto-MG e oferece o Ensino Fundamental com a duração de nove anos. A escola foi criada como Grupo Escolar, em julho de 1925, pelo Decreto nº 8920, de junho de 1925. Construiu-se o prédio escolar no período de 1925 a 1927 em terreno onde outrora existia a residência de Marília de Dirceu, noiva do Inconfidente Tomaz Antônio Gonzaga. Tendo servido de quartel e de convento, a ação destruidora do tempo pesou sobre o monumento, que teve seu telhado desabado e suas dependências deterioradas. Com isso, a antiga casa acabou sendo demolida. Para dar início à construção do prédio atual. Após essa construção, o prédio escolar foi concedido para o funcionamento da Escola Normal, criada em 1929. Essa escola aqui funcionou até 1970, quando foi transferida para prédio próprio, no bairro Pilar. Com a transferência da Escola Normal para prédio próprio, foi criado o Grupo Escolar.

Em 1972, com a reforma do Ensino Médio, através da Lei 5.692, de 11 de agosto, o Grupo Escolar transformou-se em Escola Estadual Marília de Dirceu, oferecendo aos ouro-pretanos a oportunidade de cursarem a 5ª série (funcionavam duas turmas de quinta série) e, nos anos seguintes, 6ª, 7ª e 8ª séries através

da Resoluções 252/73 e 1523/75, que autorizaram o funcionamento da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries do ensino de 1º grau, respectivamente e progressivamente. Em 1985 a Escola passou a oferecer, novamente, o ensino Pré-Escolar, que já tinha funcionado, anteriormente, pela prefeitura. Em 1986 passou a oferecer o ensino noturno, com duas turmas de 5ª série, uma turma de 6ª, uma turma de 7ª e uma turma de 8ª série, passou também a atender o ensino de suplência, com uma turma.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Marília de Dirceu – PPP 311065 de 2019 – foi elaborado com a participação de todos os segmentos da Comunidade Escolar – gestores, professores, demais profissionais da escola, pais, alunos e comunidade – buscando ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade em torno de um projeto educativo comum: a aprendizagem dos educandos. Assim, a escola, alinhada às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação e Minas Gerais, definiu e fortaleceu, de forma colaborativa, a sua identidade e apontou caminhos teórico-metodológicos para atingir seus objetivos.

O trabalho colaborativo em torno de objetivos comuns não consta apenas dos documentos oficiais da escola, pois é realizado nas nossas práticas continuamente. Então, costumo dizer que trabalho em um ambiente cheio de boas energias. A direção, a coordenação e o time de professores são parceiros, os nossos alunos são muito dedicados e suas famílias procuram, na medida do possível, participar do cotidiano escolar.

Esta percepção da escola acaba sendo conheci-

da por toda a comunidade ouro-pretana, e alunos de todas as regiões de Ouro Preto manifestam interesse em estudar em nossa escola do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que são ofertados pela instituição.

Conscientes dessa “fama” da escola e do seu papel social, a equipe do Marília sempre se dedicou e se organizou para levar aos nossos alunos uma educação de qualidade. Queremos contribuir para a construção de uma sociedade com cidadãos críticos, politizados, participativos e autônomos que sejam capazes de exercer sua cidadania com protagonismo e hábitos sustentáveis. Acreditamos na educação como instrumento de transformação social e vemos a escola como agente transformador e por isso temos como alicerce a justiça social, a solidariedade, a ética e o respeito às diferenças.

Em relação ao respeito às diferenças, o Marília se orgulha de ser uma escola inclusiva, conta com profissionais especializados para atender alunos com necessidades especiais e busca promover ações inclusivas em sala de aula, no recreio e em outros momentos escolares, possibilitando que os alunos da Educação Especial se sintam parte do todo e que os demais alunos se sensibilizem e aprendam que conviver com as diferenças é sinônimo de aprendizado.

A equipe de profissionais do Marília é comprometida com os ideais da escola, compartilhamos do desejo de oferecer uma educação de qualidade. Foi com esse sentimento que chegamos ao ano de 2020 e é a partir dessa descrição que inicio o meu relato sobre o meu fazer docente, o ensino de língua inglesa no período da pandemia de Covid e os desafios da inclusão.

2. A pandemia, o distanciamento, a insegurança e o trabalho árduo do professor

No começo foi tudo muito difícil, a suspensão das aulas presenciais aconteceu por meio da Deliberação Covid-19 n. 18 de março de 2020 depois que a Organização Mundial de Saúde declarou que a disseminação comunitária da Covid-19, em todos os continentes, caracterizava uma pandemia. Inicialmente, tratou-se de um recesso escolar que deveria permanecer entre os dias 18 e 22 de março. Pensei que no dia 23 de março estaríamos de volta às nossas atividades escolares. No entanto, a situação de calamidade em decorrência da pandemia causada pela Covid-19 era muito pior e logo se seguiram outras normas que suspenderam as atividades presenciais de educação por tempo indeterminado.

O recesso de quinze dias do Calendário Escolar de 2020 foi antecipado para fins de reposição das atividades futuras. No entanto, nós professores não paramos. Em meio à confusão, à falta de clareza por parte do Governo em relação às medidas que seriam adotadas para conter o avanço da Covid e ao medo de contaminação, fomos bombardeados por todos os lados com questões relativas aos rumos que a educação tomaria. Recebi inúmeras mensagens de *WhatsApp* me questionando como seriam as aulas, o que aconteceria com o ano letivo e o que o governo faria. Eu, uma professora, não sabia como respondê-las, eu também estava insegura em relação ao futuro e não sabia o que nos esperava. Como mãe de uma criança em fase de alfabetização cujas aulas tinham sido in-

terrompidas, eu também tinha minhas dúvidas, mas, mais que tudo, eu não estava suficientemente informada sobre como proteger o meu filho, me proteger e à minha família da Covid-19.

O susto inicial não passou rapidamente como pensei, a situação só piorou. Foi uma confusão enorme, recebemos informações desencontradas e também falaciosas e eu não sabia o que aconteceria. Pensei, serão apenas 15 dias. Um mês. Um bimestre. Não! Foram quase dois anos! O sentimento inicial de impotência foi sendo substituído por indagações sobre o que e como fazer.

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais adotou três medidas para evitar que as atividades educativas fossem completamente interrompidas. Essas ações integram o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP).

Foram disponibilizados, no site da SEE/MG, os Planos de Estudos Tutorados (PET), que consistem em apostilas elaboradas por especialistas, para que estudantes e professores trabalhem os conteúdos curriculares, ao longo do período de isolamento social. As apostilas continham materiais direcionados aos discentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Também foram disponibilizados Planos de Estudos Tutorados para as Modalidades Especiais de Ensino. Por meio do aplicativo Conexão Escola, os estudantes tiveram acesso às Teleaulas do programa “Se Liga na Educação”, exibido no canal de TV Rede Minas, além dos slides apresentados, nessas aulas, e aos Planos de Estudos Tutorados. O aplicativo, também disponível em

versão *web*, permitia o contato do aluno com o seu professor, por meio de um chat de conversas, viabilizando a interação e o esclarecimento de dúvidas a respeito dos conteúdos.

A Secretaria também disponibilizou, em seu site, guias práticos do REANP, nos quais foram apresentadas orientações para estudantes, pais, responsáveis, professores e diretores. Além disso, o Boletim do Regime de Atividades Não Presenciais, veiculado de forma *online*, elencava as principais iniciativas desenvolvidas durante o período de pandemia, atualiza números e traz novidades sobre as atividades remotas. A SEE-MG implementou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, com plano de escalonamento dos servidores, em cada órgão do sistema, incluindo orientações para o mapeamento de atividades cuja execução seria continuada de forma remota, a organização de atividades remotas, por teletrabalho, com plano e relatório de atividades mensais, para cada servidor.

Assim, em termos administrativos oficiais, essas medidas parecem que conseguiriam atender às demandas da educação. No entanto, em termos práticos, o que vivenciamos foi um processo que “escancarou as desigualdades”, pois a maioria dos estudantes não conseguiram avançar com seus estudos e, em muitos termos, até regrediram.

Para os professores, por muito tempo, perduraram os sentimentos de impotência, exaustão e até culpa, por não conseguir alcançar todos os seus alunos. Mesmo trabalhando muitas horas a mais no período pandêmico, o nosso tempo foi, na maioria das vezes,

dedicado a atividades administrativas como elaboração e preenchimento de formulários e planilhas com as quais o poder público justificava os nossos salários – tão baixos – e prestava conta, em termos políticos, da educação para a sociedade. Digo em termos políticos porque efetivamente, em termos práticos, me parece que o processo educativo não se caracterizou como algo que realmente foi levado em conta.

Dentre os desafios que enfrentamos, ressalto a sobrecarga de trabalho, em específico, dos docentes das diferentes etapas de ensino, como dados divulgados da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), intitulado: “Trabalho docente em tempos de pandemia”. A pesquisa abarcou 15.654 professores das redes públicas de ensino no Brasil, foi realizada por meio de questionário pelo *Google Forms*, no período de 8 a 30 de junho de 2020. A pesquisa apresenta que apenas 28,9% dos professores respondentes afirmaram possuir facilidade no manejo de recursos tecnológicos para uso em suas aulas e outro dado importante revelado é que mais de 53,6% dos professores possuem recursos tecnológicos (computadores, notebooks, tablets, celulares), mas não possuem preparo e suporte técnico para a realização das aulas remotas mediadas por tecnologia. O aumento da jornada de trabalho dos professores foi significativo, segundo a pesquisa, mediante a necessidade de eles aprenderem a utilizar novos recursos tecnológicos, preparar e elaborar materiais para as aulas *online*, ter que adaptá-los para entregar por meio impresso aos alunos sem acesso a recursos tecnológicos, além do

horário de atendimento aos alunos por telefone, aplicativos e apostila. Esses e vários outros aspectos não mencionados contribuíram para o aumento das horas de trabalho dos professores que atuam em todas as etapas de ensino, principalmente, na Educação Básica (GESTRADO, 2020)

Ficou a cargo dos professores criar formas para adaptar-se ao novo modelo de ensino por meio, principalmente, de trocas entre pares. Essas trocas nos possibilitaram construir subsídios teórico-metodológicos para nossas práticas, trocar experiências, compartilhar angústias e criar formas de atendimento aos alunos. É nesse contexto de sobrecarga de trabalho docente que integro a equipe do projeto Linguagens Midiáticas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Linguagens Midiáticas e Formação de Professores, das licenciaturas em Letras da UFOP, como professora supervisora da área de Língua Inglesa.

3. Participação no projeto PIBID Linguagens 2020/2022: o desafio de ser professora de língua inglesa no contexto de excepcionalidade da pandemia e atuar como professora supervisora do projeto

Nos anos de 2020/2022 - devido ao contexto pandêmico que enfrentamos desde março de 2020 - o subprojeto interdisciplinar dos cursos de Licenciatura Letras-Português, Letras-Inglês da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP – teve como tema as linguagens midiáticas a fim de aproximar os alunos do

ambiente escolar no contexto remoto. Entre os seus objetivos específicos, o subprojeto buscou construir saberes em torno do sujeito e sua relação com o mundo, a partir dos inúmeros recursos midiáticos existentes e sua interculturalidade.

Formamos uma equipe de 22 pessoas, sendo duas professoras do Departamento de Letras da UFOP, oito alunas/os do curso de Licenciatura em Letras – Português, oito alunos/as do curso de Licenciatura Letras-Português, um aluno e uma aluna do programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado, da UFOP e duas professoras supervisoras da Educação Básica, uma da Escola Estadual Soares Ferreira, de Mariana-MG e eu da Escola Estadual Marília de Dirceu, de Ouro Preto-MG. Inseridos no contexto pandêmico, o nosso trabalho foi todo realizado na modalidade remota e consistiu, dentre outros: i) na realização de reuniões semanais, por meio da plataforma Google Meet; ii) no estudo de materiais teórico-metodológicos, referências da área de linguagens, e de documentos legais da Educação Básica e das escolas, como a BNCC e os Projetos Político Pedagógicos; iii) elaboração de propostas de ensino de língua inglesa e portuguesa; iv) orientação dos alunos da graduação para a atuação docente nas aulas do Ensino Fundamental; v) participação em eventos acadêmico-científicos; e, em 2021, com a adoção, pela SEE-MG, do ensino remoto pela plataforma Google Meet, elaborar e dar aulas remotas. Também atendemos os alunos das escolas no Google Classroom, no *WhatsApp* e em outros ambientes virtuais e realizamos as atividades interdisciplinares nos sábados letivos.

Em nossas reuniões quinzenais com toda a equipe socializamos nossos conhecimentos, angústias e anseios, pois todos nós, professoras do ensino superior, alunos das licenciaturas e da pós-graduação e professoras da Educação Básica, tivemos que nos reinventar, criar possibilidades e estratégias de vínculo e rever e elencar novas prioridades por um viés não conteudista, mas pautados no aspecto dos vínculos humanos que se estabelecem tanto para os alunos da Educação Básica quanto para os professores e alunos da universidade e das escolas. Tivemos que repensar a universidade e a escola como uma rede de apoio os estudantes, famílias e professores.

Esse processo nos possibilitou promover reflexões sobre a formação inicial e continuada de professoras a partir das questões que emergiram da prática e da profissionalização docente em meio a uma pandemia que insistia em não recuar. Mesmo com a chegada da vacina no início de 2021, o número de contágios e mortes continuou alto e o retorno às atividades presenciais não se concretizou.

Temas relacionados com o exercício da profissão docente, com o uso da linguagem como prática social, com o uso das tecnologias na educação e a reconfiguração do tempo e espaço nos acompanharam em nossas discussões. Os conteúdos a serem ensinados nas aulas de línguas foram pensados na perspectiva do letramento crítico e os nossos encontros também tematizavam as solicitações de diálogos, de conversas, de escritas e de inquietações que apareciam com relativa constância nos debates e eram eleitos como o desejo dos próximos encontros.

Nos encontros específicos da área de língua inglesa, nós discutíamos formas de promover o ensino da língua inglesa. As atividades dos PETs que eram realizadas e devolvidas à escola passavam por nossas correções e, em conjunto com os alunos pibidianos, procurávamos compreender a realidade dos educandos e como a língua inglesa estava sendo “passada” e “cobrada” nas atividades. Para os pibidianos, penso que este foi um momento importante para sua formação, eles tiveram acesso a todas as etapas do REANP, acompanharam as demandas administrativas e pedagógicas da escola e compartilharam comigo as angústias instauradas pela situação de excepcionalidade causada pelo distanciamento social e pela tomada de cuidados referentes à segurança sanitária. Debruçamo-nos sobre estudos que pudessem auxiliar na realização de adaptações para a continuidade de minhas atividades docentes. Para o ensino de língua inglesa, essas adaptações pareciam ser ainda mais complexas, pois, tradicionalmente, esta disciplina não é compreendida como essencial por muitos atores sociais.

Para tentar minimizar o distanciamento, convidamos os alunos para participar de *lives* da disciplina com a participação dos pibidianos, criamos grupos de *WhatsApp* específicos do projeto Pibid, elaboramos materiais didáticos diversos que foram publicados nas páginas do Facebook e Instagram da escola e do Pibid. Também participamos da semana da consciência negra da escola. Enfim, fizemos o que nos foi possível para a promoção de uma educação linguística em língua inglesa emancipadora, conforme Lombardi e Colares (2020), no artigo “Escola Pública, projeto civi-

lizatório burguês versus práxis emancipatória”.

Tenho que ressaltar que o ensino remoto emergencial, como proposto pelos órgãos governamentais para garantir o acesso ao ensino em meio à pandemia, em tempo-espço distinto, requer planejamento específico, materiais apropriados elaborados com conteúdo que atenda a essa estratégia. Nesse aspecto espacial, o ensino virtual é diferente quanto às formas de acompanhar os alunos, e a realização das atividades necessitaram de adaptações. E, como eu já disse, os professores não estavam preparados para essa forma de atendimento. Pensar sobre esses aspectos requer a reflexão e a busca de novas formas para atender os alunos, as famílias e a comunidade escolar. Todos esses aspectos devem ser considerados em um relato que se propõe a refletir sobre as ações educativas no período pandêmico.

Foi tudo muito diferente, eu já havia participado de outros projetos do Pibid, mas as condições eram outras, não estávamos inseridos no contexto do ensino remoto provocado por uma pandemia. Tive minhas incertezas e inseguranças, eu não sabia exatamente como auxiliar os pibidianos nessas circunstâncias. Muitas vezes, as respostas, mesmo que provisórias, vieram deles/as ou foram construídas na interação com eles/as. Entretanto, considero que o meu trabalho como professora de língua inglesa e como professora supervisora do PIBID foi realizado com a dedicação e o empenho que pautam o belo trabalho realizado pela equipe da Escola Estadual Marília de Dirceu.

Assim, em relação à minha participação e ao

aprendizado do projeto Pibid, penso que a pandemia nos possibilitou aprender uns com os outros, nos ver, observar a falta de domínio de novos recursos tecnológicos e a emergente necessidade de criar estratégias para atender aqueles sem acesso a meios tecnológicos que resultaram em novas aprendizagens, e exigiram também troca e coletividade.

4. Aulas de Língua Inglesa em meio remoto e o desafio de inclusão de uma aluna surda

Para enfrentar a disseminação do Covid-19, foram tomadas medidas de isolamento que afetaram diretamente a área da educação. Foram necessárias ações imediatas e emergentes para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes à educação com a adoção do ensino remoto, mas é preciso ressaltar que ensinar virtualmente não é o mesmo que ensinar presencialmente e muitos de nós, professores, e nossas escolas não estávamos preparados e tão pouco familiarizados com ferramentas e recursos tecnológicos que possibilitaram realizar e planejar as aulas remotas ou *online* àqueles que minimamente tinham condições de acesso. Dessa forma, mais de 95% das redes municipais realizaram ensino não presencial, adotaram a distribuição de materiais impressos, com agendamentos para entrega e retirada na escola pelos responsáveis dos estudantes, e 80% das redes municipais adotaram aulas gravadas como parte das estratégias (UNDIME, 2020), mas não promoveram ações efetivas de formação dos professores para enfrentar essa situação.

Com o objetivo de atender a essa demanda formativa, universidades públicas, em especial, desenvolveram múltiplas atividades para contribuir e apoiar os professores e demais profissionais da educação na superação dos desafios impostos pelo Coronavírus. Essas ações se concretizaram por meio da oferta de cursos *online*, plataformas para a formação continuada de professores, inúmeras *lives*, e eventos com intelectuais da área de diversas regiões do país.

Como professora de língua inglesa, comprometida com a missão e os valores da Escola Estadual Marília de Dirceu de adotar a prática de inclusão e formar cidadão éticos, solidários, com base educacional sólida e consciência ambiental, procurei desempenhar minha função de forma ética e responsável. Realizei cursos de formação, participei das reuniões convocadas pela escola e pela SEE-MG e dediquei-me à elaboração de materiais, ao contato com os alunos por meio dos recursos tecnológicos disponíveis e às demais atividades docentes voltadas para o atendimento dos educandos.

Juntamente com os pibidianos que atuaram comigo na disciplina, foram elaboradas atividades síncronas e assíncronas com os alunos. Dentre elas, as aulas remotas que eram realizadas com o recurso do Google Meet. Busquei abordar os conteúdos de Língua Inglesa de forma crítica e, embora o recurso não favorecesse, centrados no aluno. Nossas aulas online eram dialogadas e procuramos dar protagonismo aos educandos, convidando-os a participarem e interagir para a construção de conhecimentos da língua inglesa.

Foram trabalhados diversos conteúdos específicos como conhecimentos sobre a geografia mundial e as nacionalidades, as questões raciais, características pessoais, identidades, solidariedade, direitos humanos, sociabilidade, reconhecimento de si e das diferenças, dentre outros.

Em uma de minhas turmas do sexto ano, havia uma aluna surda, que necessitava de práticas pedagógicas inclusivas e apoio do intérprete de Libras. Para Karnopp (2004, p.8), “... diferenças nas modalidades entre as línguas orais-auditivas e as línguas gestuais-visuais não obstruem o processo de aquisição de uma língua.” Ou seja, tanto as línguas de sinais quanto as orais são aprendidas diante da exposição da criança surda com a comunicação em Libras, de modo que o desenvolvimento desta ocorre de forma análoga à dos demais alunos ouvintes. Esses apontamentos reforçam a importância do trabalho do intérprete naquele contexto para que a aprendizagem fosse efetivada de modo inclusivo.

Em nossa escola, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que é voltado ao aluno com algum tipo de necessidade especial. Esse serviço identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras para a plena participação do aluno, considerando suas necessidades específicas. Assim, contei com o precioso auxílio da intérprete de Libras.

Adaptar-me às aulas virtuais, juntamente com a preparação de recursos que atendessem simultaneamente a essas duas demandas, foi um grande desafio, pois aquele seria o primeiro contato da aluna surda com a língua inglesa e, diante do cenário de pouca in-

teração e diálogo, seu desenvolvimento ficou muito comprometido. Nesse sentido, explorar o uso de imagens como recurso pedagógico foi essencial; pois, segundo Reily (2003), para o aluno surdo, o caminho da aprendizagem é necessariamente visual, o que implica a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de lê-las quanto produzi-las.

Do mesmo modo, o fato de o Governo não ter disponibilizado nenhuma capacitação durante o período de isolamento me deixou muito apreensiva ao promover a inclusão e enfrentar minha falta de experiência em lidar com as ferramentas necessárias para as aulas remotas. Manter a comunicação online com os pais e a intérprete da aluna para que ela pudesse realizar as atividades propostas pelos Planos de Estudos Tutorados (PET) me exigiu muito estudo e dedicação.

É importante lembrar que durante as aulas de LI, a aluna surda aprendia a língua alvo na modalidade escrita e não a habilidade oral, como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conteí, como já mencionado, com o apoio da intérprete de Libras e da mãe da aluna. Observei que a aluna surda fez parte dos alunos que mais se mostraram interessados em participar das aulas de LI online. Diante disso, comecei a me questionar sobre o processo de aprendizagem dessa aluna no ensino remoto e investi nesse aprendizado, aspirando contribuir para o processo de inclusão (FREIRE,2004), de forma justa, dos sujeitos surdos no contexto escolar e em sociedade.

Esse investimento na educação inclusiva foi realizado por meio do contato mais individualizado com a aluna e a intérprete. Nesses momentos, foi oportu-

nizado à aluna a interação com seus colegas, ela foi convidada a nos ensinar como “sinalizar” em Libras os conteúdos que estávamos estudando em língua inglesa e compartilhou com a turma seus posicionamentos sobre as questões estudadas.

Além disso, posteriormente, os desafios não diminuíram com o retorno das atividades presenciais, pois houve “grande insegurança” dos profissionais e alunos, haja vista que alguns não conseguiam se adaptar ao uso de máscara e muitas pessoas ainda não tinham se vacinado. Assim, o contágio representava uma preocupação e um medo constante, o que marcou a volta ao ensino presencial com um certo medo coletivo.

5. Voltando ao período remoto: considerações pessoais

Hoje, ao pensar naquelas aulas remotas, as considero como parte de um período muito desafiador e até mesmo frustrante quando penso no “envolvimento dos alunos durante as aulas de língua inglesa”. No entanto, esse cenário todo me fez perceber o espaço físico da escola como essencial para a aprendizagem e o professor como peça-chave na mediação do conhecimento, sendo a valorização e o reconhecimento profissional necessários para o sucesso da educação. Ademais, a falta de contato entre professores e alunos nos permitiu observar que a distância entre as pessoas não é somente geográfica, mas, principalmente, econômica, cultural, ideológica e tecnológica (MORAN, 1997).

Penso que consegui cumprir, com dificuldades, as minhas responsabilidades como educadora. Procurei auxiliar meus alunos da melhor forma que pude. Criei grupos de *WhatsApp*, participei de reuniões virtuais na escola, participei dos encontros virtuais com o grupo do Pibid, procurei atender às demandas dos pibidianos no tocante ao exercício da docência em língua inglesa. Juntamente com os licenciandos do Pibid, organizei eventos abertos a toda a comunidade escolar, na semana da consciência negra, o que muito me orgulha. Procuramos, diante de todas as dificuldades relatadas neste livro, estar próximos aos nossos alunos e alunas. Embora quiséssemos, não foi possível fazer muito mais.

REFERÊNCIAS

KARNOP, L.B. Aquisição da linguagem por crianças surdas – investigações sobre o léxico 1,2 -**Revista Caleidoscópio** - Volume 2, nº 1,1-14 – Jan/ 2004 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6485/3621> Acesso em:29/06/2022.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação: relatos de experiências. **Ciência da Informação**, Brasília, v.26, n.2, p. 146-153, maio/ago. 1997.

REILY, Lúcia. H. As imagens: O lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares Surdos. (161-192). In: GESUELLI, Z.M.et al org. **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

OS EFEITOS DO ISOLAMENTO SOCIAL PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

SÔNIA MARIA DE PAULA BOTARO

Professora de Língua Portuguesa

“... muitas vezes tive contato com apenas quatro alunos durante as aulas. Os demais estavam à margem do ensino, o que para nós, professores, representa um dano muito difícil de ser reparado.”

(Sônia Botaro)

“

As desigualdades sociais sistêmicas e estruturais do nosso país foram refletidas de maneira transparente através dos nossos alunos: segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDI-ME), uma taxa de 78,6% de alunos mineiros apresentou dificuldades em assistir às aulas *online* em 2020, evidenciando com defasagem na aprendizagem que, certamente, reverberará ao longo dos anos.”

1. As escolas públicas parecem ter sofrido mais durante o isolamento social

Sou professora eventual e a pandemia trouxe uma realidade muito desafiadora para lidar com o desenvolvimento educacional das crianças. A partir de maio de 2020, devido ao isolamento social, em meio

à pandemia da Covid-19, a escola se viu obrigada a mudar completamente todo o seu funcionamento. Isso porque, da modalidade presencial, ela passou a funcionar *online*, à distância. Logo, foi necessário um tempo, aproximadamente um mês, para a organização dessa modalidade imposta. Cerca de um mês para nós, de escola pública, pois as escolas particulares rapidamente se adaptaram, contando com o suporte tecnológico necessário para alcançar todos os alunos, os quais majoritariamente tinham fácil acesso às plataformas *online* por onde as aulas eram transmitidas, como Zoom ou Google Meet (ALMEIDA, 2020). Pude observar nas escolas particulares a que tenho acesso que assim que a pandemia foi deflagrada, em março de 2020, essas imediatamente se organizaram para o regime remoto; embora houvesse dificuldades de adaptação, os alunos estavam presentes nas aulas, produziam textos e interagiam com os professores. É triste pensar que na rede pública isso não ocorreu, escancarando uma desigualdade social severa, haja vista que eu, por exemplo, muitas vezes tive contato com apenas quatro alunos durante as aulas. Os demais estavam à margem do ensino, o que para nós, professores, representa um dano muito difícil de ser reparado.

As escolas particulares, em sua maioria, tinham famílias mais abastadas que podiam pagar professores particulares para aquelas disciplinas nas quais os alunos tinham mais dificuldade, eles tinham correções periodicamente e faziam atividades avaliativas com frequência, de modo similar ao ensino presencial. Também tinham carga horária extensa, com aulas ao vivo em salas *online* em que o aluno mantinha contato

com o professor durante cerca de quatro horas por dia, como era feito no período anterior à pandemia. Os materiais didáticos da rede privada também foram adaptados ao ensino *online*, as apostilas contemplavam os conteúdos programáticos e, com isso, todos acompanhavam o calendário letivo com tranquilidade. Nós, professores, que estivemos diante das duas realidades de forma simultânea podemos falar com assertividade o quão diferente foi a abordagem educacional dessas duas vertentes. Enquanto nas escolas públicas nós fazíamos contato com cada aluno, levando conteúdo impresso em suas casas e, muitas vezes, sem retorno positivo; no ensino privado as coisas pareciam fluir muito bem. Claro que houve dificuldades, mas, ainda assim, a qualidade era muito superior.

Na escola onde atuo, foi despendido maior tempo para a organização do time de gestores, para a adaptação do conteúdo, para a aquisição dos recursos necessários para o ensino a distância e também para o treinamento dos professores que, inclusive, ocorreu por meio da cooperação entre os funcionários da escola, de maneira informal, sem nenhum suporte oficial e direcionado por parte do Estado. Foi assim que conseguimos essa transição: com dificuldades e sem apoio governamental. Na primeira semana, já era possível perceber que a internet de cada um era insuficiente para suportar a demanda de acessos, seja devido à localidade dos professores ou alunos, seja pela dificuldade em arcar com planos de internet com dados móveis suficientes, haja vista que o sinal de *wi-fi* continuava não fazendo parte da realidade de muitos.

A partir daí, foi cada vez mais possível perceber a dificuldade de cada aluno em assistir às aulas. Não

somente as aulas em si, mas também a dificuldade de cada aluno em acessar a internet, fazer a leitura e compreensão dos conteúdos, pois, mesmo com a ajuda do professor, foi difícil acompanhar o ritmo de cada um em casa, pois alguns precisavam dividir o tempo com a família para ajudar na limpeza, na cozinha, na lavagem das roupas, para cuidar dos irmãos, entre outras tarefas. Além disso, alguns ainda não possuíam um ambiente ideal em casa para estudar, ao contrário, o espaço que muitos dispndiam parecia, às vezes, muito ruim, pois determinados alunos contavam que havia apenas um cômodo o qual, às vezes, era a sala de estar, porquanto era a única sala com televisão, que é onde eles poderiam assistir às aulas, ou em um quarto onde, às vezes, os irmãos estavam dormindo ou brincando. Também havia relatos daqueles jovens que não possuíam sinal de televisão em casa, de modo que não era possível assistir ao canal TV Escola e, por isso, os Planos de Estudos Tutorados (PET) eram a única forma de acessar os conhecimentos “transmitidos” pela escola.

Os Planos de Estudos Tutorados tinham o papel de auxiliar os alunos na continuidade dos estudos quando esses não poderiam ter aulas presenciais. O documento orientou os estudos dos mineiros para que pudessem cumprir a carga horária estabelecida para aquele ano letivo.

§ 2º A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de

condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição.

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um **continuum** de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais. (BRASIL, 2020)

Nesse processo atípico e caótico, estávamos diante de uma realidade educacional instável. Assim, assumimos o compromisso de amenizar a desigualdade social por meio do contato direto com os alunos e pais, a partir de ligação telefônica ou mensagens no *WhatsApp*. A preocupação maior foi com os alunos que não tinham nenhum meio para serem contatados pela escola ou o endereço e número de telefone não eram “verdadeiros”, houve muita cooperação para alcançar todos eles e a isso demos o nome de busca-ativa. A busca era feita para saber como poderíamos assessorar melhor todos os alunos para que eles en-

tregassem as atividades pedagógicas e não tivessem o fluxo de estudos interrompido.

2. A busca ativa da escola: um paliativo para as desigualdades sociais

A busca ativa correspondeu ao movimento de professores e demais funcionários da escola em contactar os alunos e fazer um diagnóstico da realidade de cada um, a fim de buscar soluções para alcançar todos eles. Para isso, havia contato telefônico ou por mensagens de *WhatsApp* com todos os estudantes e seus responsáveis, a fim de identificar se possuíam acesso à internet, se conseguiam assistir ao programa Conexão Escola, da Rede TV, se necessitavam de adaptações de materiais, dentre outras demandas. Foi nesse processo que identificamos as maiores desigualdades sociais e percebemos a necessidade de imprimir o conteúdo dos cadernos dos PET para grande parte dos estudantes. A impressão desse material era arcada com os próprios recursos da escola, pois o Governo não mandava os cadernos impressos, apenas disponibilizava no site “Estude em Casa”.

Essa relação foi um marco evidente para a desigualdade educacional causada pelo isolamento social: as desigualdades sociais sistêmicas e estruturais do nosso país foram refletidas de maneira transparente através dos nossos alunos: segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME),

1 Informações disponíveis em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets_ocultoeleicao> <acesso em 19 de nov. de 2022>

uma taxa de 78,6%² de alunos mineiros apresentou dificuldades em assistir às aulas *online* em 2020, evidenciando com defasagem na aprendizagem que, certamente, reverberará ao longo dos anos. Na educação infantil, a pobreza também impactou a relação das crianças com os familiares, com seu bem-estar subjetivo (BARBOSA, 2021), de modo que o distanciamento com a comunidade escolar dificultou a denúncia de atos de negligência, por exemplo, o que também contribuiu para o impacto negativo do isolamento social na educação.

No que se refere à matrícula dos estudantes, foi constatado um hábito antigo na forma de realizá-la: as famílias estavam escolhendo as escolas de acordo não com a localidade, mas conforme suas preferências; nesse processo, eram registrados o endereço e o telefone de pessoas que não necessariamente eram da família. Dessa maneira, quando a escola buscava fazer contato, quem respondia não era mais nenhum responsável pelo aluno. Isso dificultou bastante a busca ativa e fez com que a demora decorrente desse processo distanciasse ainda mais alguns alunos do acesso à educação que estávamos tentando promover. Ainda que a equipe escolar estivesse empenhada em levar condições possíveis de educação para todos, o isolamento trouxe diversas variáveis que dificultaram esse processo.

2 Para maiores informações, acesse: <<https://undime.org.br/noticia/15-03-2021-16-42-acesso-a-internet-e-infraestrutura-escolar-foram-os-maiores-desafios-em-2020>>

3. Impasses na alfabetização das crianças

Mais adiante, depois de alcançar a maioria dos alunos, começamos o novo trabalho. Minha função como professora eventual seria o trabalho de intervenção pedagógica com alunos do 3º e 4º ano, por meio de mensagens via *WhatsApp*, com áudios, vídeos e videochamadas. O horário para a realização das atividades eram os mesmos da modalidade presencial, porém dividido de acordo com o tempo e disponibilidade dos alunos. Em princípio, eram 23, cujas professoras, juntamente com a supervisora pedagógica, constataram que estavam com defasagem de aprendizagem na leitura e precisariam de reforço nessas áreas. Assim, em 25/05/2020 criei um grupo no *WhatsApp*: dos 23 alunos, quatro tinham um número de celular registrado, mas ao ligar sempre estava fora de área. Com isso, iniciei o trabalho com 19 alunos.

Para dar início às atividades, busquei saber em que nível estava cada aluno, preparei um texto para a sondagem. Enviei um áudio para as famílias, explicando o que os alunos deveriam fazer: ler o texto enviado por mim e, depois, enviar um áudio com a leitura oral. Nem todos enviaram, mas entre os áudios recebidos, dois eram de mães dizendo que os filhos não estavam alfabetizados. Sendo assim, conversando com elas, marquei horário para promover a alfabetização desses dois alunos por meio de chamada de vídeo via *WhatsApp*.

Nessa etapa, já estavam evidentes consideráveis impactos na aprendizagem das crianças. Nesse viés, a teoria Sociocultural de Vigostky fomenta que o desenvolvimento da criança ocorre a partir das relações

sociais, de modo que a interação é essencial nesse processo. Segundo sua teoria, tem-se que o papel dos adultos é dar o apoio na direção e organização da aprendizagem da criança de acordo com a capacidade dela de dominar aquilo que é pedido. Essa orientação é baseada numa forma de ajuda eficaz para as crianças atravessarem a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a lacuna entre o que elas já são capazes de fazer e aquilo que elas ainda não conseguem realizar sozinhas. Na medida em que a colaboração do adulto para com a criança progride adequadamente na formação e consolidação de seus novos conhecimentos e aprendizados, elas tornam-se mais capazes de aprender novas habilidades de maneira progressiva e autônoma. Nessa perspectiva, o professor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois é ele quem organiza e direciona as atividades de forma que seja possível para a criança atingir os objetivos propostos (VIGOSTKY, 2010). No entanto, por *WhatsApp*, tal orientação não foi concretizada adequadamente, pois embora eu estivesse empenhada em dar atenção individual para cada estudante, o fato de ser a distância não me permitia ver com clareza onde estavam as dificuldades enfrentadas por eles e, assim, poder acompanhá-los na alfabetização. Do mesmo modo, ainda que a família pudesse orientar as crianças, essas orientações não tinham métodos adequados de ensino e de forma alguma poderiam substituir o trabalho do professor. Foi assim que muitos foram desistindo ao longo do ano letivo.

Posteriormente, para aquelas crianças cujos áudios de sondagem demonstravam consciência fonológica, montei um Projeto de Leitura com duas etapas.

Na primeira, escolhi o livro “A galinha ruiva” e fui enviando uma página a cada dia, de acordo com a evolução oral de cada um. A fábula apresenta a história de uma galinha que pede ajuda dos animais para fazer um bolo de milho, mas todos se recusam a ajudá-la por estarem com preguiça. Assim, quando o bolo fica pronto, a ganinha não compartilha os pedaços entre eles, comendo tudo sozinha junto de seus pintinhos. Esse gênero textual consiste em uma forma de expressar de forma sutil uma verdade importante para as pessoas. A verdade “nua e crua” pode ser substituída por uma espécie de “camuflagem”, a fim de que a criança receba com prazer determinados aprendizados ou orientações de comportamento (PORTELLA, 1983). Dessa forma, durante a pandemia, as crianças, por meio de textos dessa natureza, puderam refletir sobre formas de lidar melhor com a indisposição ou inquietações que surgiram enquanto estavam em isolamento social.

No primeiro mês, cerca de quatro alunos enviavam diariamente os áudios com a leitura das páginas do livro. Para esses, eu enviava novas páginas para dar sequência, enquanto os demais, que não participavam, eu mandava mensagens incentivando a realização da atividade. Essa busca ativa acontecia todos os dias. A esperança de conseguir algum contato era grande, contudo a ansiedade crescia ao ver que muitos alunos não participavam ativamente. Frequentemente, eu recebia áudios de mães desabafando, dizendo que não estavam dando conta de auxiliar na educação do filho, que sua criança não conseguia ler corretamente e que, por isso, era melhor que não participasse, que o ano de 2020 estava perdido e seria

melhor recomeçar no próximo ano. Tive que respirar fundo e passar para elas a esperança que eu tentava não perder.

O que me animava a continuar acreditando era a bela participação dos alunos que enviavam os áudios. No final do primeiro semestre, para finalizar o trabalho com o livro “A galinha ruiva”, montei um vídeo com áudio dos cinco alunos frequentes nas atividades. Dividi as partes de cada um e pedi-lhes que me enviassem gravações com a leitura das falas de seus respectivos personagens (Narrador, Galinha Ruiva, Pato, Gato e cão). Ficou muito bom! Com esse vídeo pude observar o modo como aquelas crianças estavam conseguindo avançar.

Na segunda etapa do projeto, fiz um trabalho com poemas para incentivar a criação de texto. Enviei alguns com rimas e pedi aos alunos que enviassem os áudios com a leitura em voz alta. Para finalizar essa etapa, usei o poema “Doze coisinhas à toa que me fazem feliz”, de Otávio Roth, e criamos outro, parafraseando esse, com o título “Meia dúzia de coisinhas à toa que me fazem feliz”. Todo esse esforço em desenvolver as habilidades linguísticas nas crianças vai ao encontro de um modo eficaz de alfabetização, contando com “múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático - particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas - outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças” (SOARES, 2004, p. 16). A partir disso, ainda que o alcance dessas propostas fosse pouco, o empenho em buscar a qualidade de ensino não me faltou, embora fosse difícil ver alguns alunos se dis-

tanciando ao longo do ano letivo.

Nesse diapasão, em paralelo ao Projeto de Leitura, acontecia o Projeto de Alfabetização com dois alunos. Esse consistia em trabalhar a leitura e a criação de textos do nosso cotidiano. Posteriormente, os textos eram usados para a leitura, seguindo a evolução de cada aluno, o que indicava a mudança de etapas até chegar na capacidade de se ter a consciência fonética. Em 23 de julho, um aluno do 5º ano também entrou no projeto de Leitura, mas infelizmente participou somente até 24 de agosto, pois a família justificava que o havia colocado em uma aula particular para resolução das atividades dos PET. Isso fez com que minha metodologia de ensino mudasse de figura: se antes eu usava textos escolhidos por mim e buscava dar uma atenção mais direcionada e individualizada para os alunos que conseguiam participar, posteriormente senti que o PET tirou a minha autonomia, pois as atividades propostas foram bem distintas do que eu já vinha realizando com meus alunos, e muito aquém da realidade deles.

Isso se deu porque, a partir de 24 de agosto, foi acordado em reunião, conduzida pela presença da direção e da supervisão pedagógica, que seria necessário trabalhar os PET (Plano de Estudos Tutorados) em Língua Portuguesa com os alunos da Intervenção Pedagógica em fase de alfabetização. A partir daí, comecei a fazer chamada de vídeo com uma aluna que até então não havia participado das atividades, cuja mãe, mesmo diante da busca ativa realizada ao longo do ano, pediu ajuda somente em 9 de dezembro de 2020. Havia também uma aluna do 5º ano que iniciou os estudos comigo em 30 de setembro, solicitando reforço

em todas as matérias, a começar pelo PET2. Em 2021, a classe iniciou com três alunos, dois alunos do 4º ano e uma aluna do 5º, os demais foram deixando de participar ao longo do ano de 2020. Isso demonstrou que o PET, de certo modo, foi visto pelos responsáveis como um modo de garantir a frequência nos estudos e a aprovação para a série seguinte, pois foi somente depois que foram solicitados que algumas famílias começaram a procurar a escola com maior afinco. Segundo pesquisas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a evasão escolar aumentou na faixa entre 5 a 9 anos durante a pandemia – passando de 1,41% para 5,51% entre 2019 e 2020, o que aponta um crescimento de 197,8%. O aumento mais significativo ocorreu na faixa de 5 a 9 anos, o que pode influenciar negativamente na qualidade de vida dessas crianças no futuro, pois reduz a sua participação nos estudos, no mercado de trabalho e, portanto, nas atuações sociais. Além disso, esse impacto severo na evasão infantil mostra a dependência desse público pelo trabalho do professor e as interações que ocorrem na escola, o que deve ser repensando quando tratamos da valorização social desse profissional.

Em meio a tantos empecilhos para realizar meu trabalho, como sou professora representante da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) da escola Marília de Dirceu, em novembro, mês escolhido para acontecer a olimpíada, que normalmente é em maio, incentivei os alunos do 4º e 5º ano a participarem. Foi difícil, pois o *WhatsApp* era o nosso único meio de comunicação, onde eu postava vídeos e orientava a participação dos alunos nas *lives* transmitidas pelos organizadores da OBA. A Olimpíada Brasilei-

ra de Astronomia e Astronáutica (OBA) é um evento nacional realizado desde 1998 pela Sociedade Astronômica Brasileira, com objetivo de incentivar o estudo da astronomia no Brasil, bem como promover a interação entre diferentes alunos, professores e instituições de ensino. Assim, achei importante apresentar algo novo para eles naquele momento, uma novidade que geraria, além de conhecimentos fora daquilo que estavam nos PET, uma oportunidade de entretenimento a partir das atividades propostas pelo programa. Na época, somente 18 alunos fizeram a inscrição. Em 2021, semanalmente, com o consentimento das professoras regentes das turmas, pude dar aulas *online* via Google Meet, para as turmas do 4º e 5º ano, sobre Astronomia e Astronáutica. Assim, pedi à direção que incentivasse os professores de Ciências dos anos finais a inscreverem seus alunos. Vários participaram e o resultado foi muito bom: 2 medalhas de bronze (4º e 5º ano), 1 medalha de prata (4º ano) e 1 medalha de ouro (6º ano). Ou seja, essa busca por alternativas em meio ao cenário caótico que vivemos mostrou como todo o esforço do professor não tem eficácia, de fato, quando os alunos sofrem com a exclusão social e pobreza. A Marília de Dirceu é uma escola grande, organizada e com excelentes profissionais; nós fizemos de tudo para alcançar os estudantes, mas ainda assim, o resultado foi a exclusão de muitos.

4. Considerações pessoais

A educação não se esgota na sala de aula, ela se faz em diferentes ambientes, em diferentes tempos

e espaços. E o mais importante, não é uma responsabilidade exclusiva da escola: cabe aos educadores, à família, à comunidade, à sociedade, à escola, enfim, a todos criarmos um ambiente educativo compartilhado e inclusivo. A pandemia, portanto, nos obrigou a pensar com urgência e empenho nessas questões, pois o ensino remoto permitiu que muitos de nossos alunos e alunas continuassem os seus estudos de maneira responsável e autônoma, pois a escola não podia parar.

Por outro lado, o acesso excludente às aulas remotas fez com que muitas crianças evadissem da escola e tivessem um déficit educacional que lhes trará prejuízos futuros. Com isso, é necessário chamar atenção para esse fenômeno, pois a evasão infantil implica um novo ciclo de fracasso escolar, e quiçá de pobreza, que deve ser combatido por meio de um esforço coletivo ao cobrarmos políticas públicas de educação e de valorização do professor.

Concluindo, se por um lado foi positivo pensar na autonomia estudantil e na importância do apoio familiar e do professor como elementos essenciais para o ensino, por outro, é triste ver crianças abandonarem os estudos de maneira tão precoce. Assim, é fundamental mitigar a desigualdade social brasileira e buscar por medidas de reparação que revertam esse quadro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O. & Alves, L. R. G. (2020). Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates em Educação*, 12(28).
BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”? *Zerro-a-seis*, v. 23, p. 35-57, 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

TORRADO, António. *A galinha ruiva*. Lisboa: Plátano Editora, 1983.

PORTELLA, Oswaldo. A FÁBULA. *Revista Letras*, [S.l.], v. 32, dec. 1983. ISSN 2236-0999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

NERI, Marcelo; Osorio, Neri C. Retorno para Escola, Jornada e Pandemia”, Rio de Janeiro, RJ – Janeiro/2022 – FGV Social – 47 páginas - <http://www.fgv.br/cps/RetornoParaEscola>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A SOBRECARGA DE TRABALHO E O MEDO ME DEIXARAM DOENTE

JOEL FERNANDO PENNA

Diretor da Escola Estadual Marília de Dirceu – Ouro Preto (MG)

“Naquele período, eu não tinha habilidade em lidar com as ferramentas tecnológicas necessárias e, com essa limitação, acabei, em 2020, escolhendo me afastar do cargo e voltar para a vice-direção.”

(Joel Fernando Penna)

“Hoje busco ver o lado positivo de todo esse cenário: atualmente, em 2022, vejo significativo aumento no número de pais presentes nas reuniões e na participação da vida educacional dos estudantes. Sinto que muitos se atentaram, pela primeira vez, à importância do comprometimento da família na vida educacional dos jovens. Logo, isso representa um marco positivo da pandemia na vida de todos nós que somos comprometidos com a educação.”

1. Sobrecarga dos profissionais de educação durante a pandemia

Em junho de 2019, deixei de ser vice-diretor e me tornei diretor na Escola Estadual Marília de Dirceu, em Ouro Preto. Após a instauração do novo Governo, junto ao contexto emblemático de pandemia, os

impactos não foram nada positivos. Houve muitas cobranças, preenchimentos de relatórios, memorandos, prestação de contas, logística da merenda escolar, organização das aulas remotas, dentre outras atribuições. Tudo isso me gerou uma tensão tão severa que acabei adoecendo. Além disso, naquele período, eu não tinha habilidade em lidar com as ferramentas tecnológicas necessárias e, com essa limitação, acabei, em 2020, escolhendo me afastar do cargo e voltar para a vice-direção. O sentimento de não conseguir realizar o trabalho incumbido a mim trouxe vários efeitos, como falta de apetite e sentimento de ansiedade; e ainda havia a minha preocupação com os alunos carentes, que tinham dificuldades em acompanhar as aulas remotas. Isso porque sentia-me, de certa forma, responsável por alcançar todos eles e fazer com que conseguissem assistir às aulas. É sabido que crises como a da pandemia do covid-19 geram múltiplos efeitos adversos nas pessoas, como impactos emocionais físicos e cognitivos que tendem a se prolongar por um longo período de tempo. Além disso, essas situações tendem a ser mais danosas e duradouros para crianças e adolescentes, já que podem prejudicar diretamente o seu desenvolvimento cerebral (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Pensando nisso, a equipe de profissionais da escola se uniu visando compartilhar as tarefas burocráticas e ainda manter uma proximidade com os alunos, ainda que a distância. Esse foi um paradoxo que marcou muito esse período: manter-se presente e em interação ainda que em isolamento social. Para que isso fosse possível, a cada dia que passava, nosso trabalho

aumentava e as orientações vindas da Secretaria da Educação eram difíceis de serem colocadas em prática, haja vista que eram frequentes e com pouco tempo de resposta. Parecia impossível trabalhar naquelas condições, sem nenhuma infraestrutura e apoio estatal. Nesse sentido, o mal-estar docente imperava nos moldes apontados por Esteve (1999), como uma doença manifestada pela ausência de apoio da sociedade aos professores, os quais lidam com a falta de recompensas materiais ou reconhecimento de seu status social. Segundo o autor, os fatores relacionados ao ambiente organizacional como excesso de trabalho, reconhecimento, valorização e qualidade dos alunos contribuem para esse fenômeno, o que ele considera como “doença social”. E isso foi realmente o que a pandemia revelou: todas as nossas carências e falta de infraestruturas tornando-se desordens e doenças.

Hoje reconheço que participei de um cenário bastante tóxico: a necessidade de uso de novas tecnologias, como, por exemplo, o uso de aplicativos e plataformas de ensino a distância, que nos tomaram muito tempo e despenderam gastos extras, pois precisamos até mesmo comprar um celular novo, porque eram tantas mensagens vindas dos grupos de alunos que, por vezes, o aparelho não suportava. Assim, ser obrigado a trabalhar nessas condições afetou nossa autonomia profissional, impactando nossa subjetividade em vários níveis, de modo que impressão que tivemos, consoante com Esteve (1999), foi que os professores estiveram a cada dia mais sobrecarregados e enfrentaram dificuldades para sua atuação, diante

de circunstâncias que os obrigaram a fazer mal o seu trabalho.

2. O despreparo dos professores durante a crise

Parte interessante daquele período foi o trabalho em equipe. O aplicativo “Conexão Escola” e a plataforma “Classroom”, do Google, foram um desafio para todos nós, e todos os funcionários da escola se ajudaram para que a adaptação fosse viabilizada. Outro ponto que merece destaque é a forma como a comunicação passou a acontecer, pois se antes o *WhatsApp* era apenas para uma troca restrita de mensagens, somente para os mais íntimos; posteriormente, ele superou o uso de *e-mails* e tanto professores quanto alunos passaram a se comunicar por videochamadas ou áudios. Foi extremamente desrespeitoso o modo como tudo ocorreu, contudo, foi uma espécie de realce a problemas que a comunidade escolar sempre enfrentou: negligência, falta de prestígio, a se observar diante de várias críticas que recebemos da comunidade ainda que estivéssemos fazendo o melhor possível para realizarmos nosso trabalho.

Ao longo dos últimos anos, ocorreu um aumento significativo na crítica generalizada aos professores. Essa crítica tem sido motivada pelas falhas do sistema de ensino, diante dos quais professores são considerados como responsáveis imediatos, mesmo que enfrentem circunstâncias que os obriguem a fazer mal o seu trabalho (ESTEVE, 1999). Porém, o professor está cada dia mais sobrecarregado e, com isso, são criadas muitas dificuldades para sua atuação. A falta de estru-

tura deixa de lado as boas práticas pedagógicas, os conteúdos deixam de ser abordados como deveriam, a avaliação do desempenho do aluno, que deve ser contínua, torna-se uma tarefa difícil, e o professor, que chega ao final do dia exausto, não dispõe de tempo para se atualizar. Desse modo, quando nos submetemos a esse modelo imposto de ensino e perdemos nossa autonomia profissional, sentimo-nos passivos, o que também impacta demais nossa saúde emocional.

No entanto, o ponto positivo dessa questão foi a visibilidade dada para as novas tecnologias aplicadas na educação. Atualmente, a inclusão de TIC no ensino é uma questão que vem ganhando cada vez mais importância. Segundo Souza (2020), o uso de TIC nos estudos mostra que estes recursos estimulam nosso senso de apreciação, tornando-os atraentes para a comunicação, o compartilhamento de informações e a construção de conhecimentos. Isso aponta para possibilidades de um ensino que deixe de ser conteudista e embasado nas tradicionais aulas expositivas e permitam novas possibilidades de interação e inovação na forma de levar o conhecimento para os alunos. Portanto, embora sejam recursos promissores para a educação, é importante ressaltar que não houve (e ainda não há) investimento do Governo para capacitação dos professores para que possam lidar com essas novas formas de trabalho, além disso, a baixa remuneração aliada ao excesso de trabalho fez com que fosse inviável para muitos investir em cursos de capacitação naquele período.

3. A busca por alternativas didáticas em meio às con-

dições precárias de trabalho

Superamos um momento de desafio, já que todos tiveram que se adaptar ao uso da tecnologia sem nenhum curso de capacitação ou suporte técnico, ficando por conta dos profissionais da educação apoiar os alunos em algo que nem eles próprios ainda tinham adquirido domínio. Mais difícil ainda foi ver a exclusão social daqueles alunos que, apesar do esforço do corpo docente, não tinham acesso à internet e ficavam alheios às aulas e contatos com os professores. Nesse ínterim, destaco a aluna surda que estudava conosco, ela tivera seu primeiro contato com a língua inglesa em meio à pandemia – durante as aulas remotas viabilizar a inclusão em meio àquele cenário predominantemente excludente foi algo muito marcante para nós.

Além disso, também houve a disponibilização dos Planos de Estudos Tutorados (PET). Esses foram cadernos de atividades semanais que visavam contribuir para a aprendizagem dos alunos, de modo que eles realizavam as atividades e, a partir disso, era computada a carga horária discente, o que mais tarde garantiria a aprovação ou reprovação de cada um. No entanto, esse material era disponibilizado *online*, em um *site* cujo carregamento era pesado e falhava constantemente, de modo a dificultar o acesso da escola ao tentar imprimir as atividades para os alunos que não tinham acesso à internet.

Para amenizar todos esses empecilhos, tentamos manter contato direto com os pais de alunos por meio de ligações ou mensagens via *WhatsApp*, buscando

entregar o material e orientar a respeito da realização das atividades propostas, mas raramente conseguimos falar com os alunos, e isso tornava a logística da escola muito difícil e estressante. A busca ativa representava essa tentativa em alcançar os alunos e viabilizar o acesso à educação naquele período. Muitas vezes, professores usavam de seus próprios carros para levar os materiais e incentivar o contato entre os alunos. Nesse sentido, muito investimento foi feito para despertar a motivação dos estudantes: fizemos premiação com pizza ou açaí para aqueles que entregassem as atividades completas e dentro do prazo estipulado; houve também a criação de um mascote chamado Malu, adotada como uma forma lúdica de fazer contato com os alunos, sendo que eles mesmos criaram a imagem e o nome dessa personagem.

Com isso, acontecia a cada bimestre uma movimentação muito grande na escola para que os alunos entregassem os sete volumes do PET juntamente com as atividades complementares. Havia muito volume de papel e deixar o material de quarentena para depois repassar aos professores despendia muito tempo e fazia com que o volume de trabalho fosse grande e intenso: recolher os cadernos, guardar em segurança, repassar aos professores, devolver aos alunos... Tudo isso era extremamente desgastante. E não para por aí: nós também oferecíamos atividades complementares e provas *online* em formato de formulários do Google, tudo buscando realizar um trabalho de qualidade, ainda que as condições fossem precárias. Logo, percebemos que “o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que conse-

quência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas” (ESTEVE, 1999, p.37).

4. A inadequação do ambiente de trabalho refletiu na saúde mental dos professores

Foi evidente a saúde mental dos professores sendo afetada, a noção de tempo e espaço foi abandonada e o ambiente de trabalho passou a ser a própria sala, o próprio quarto. Os alunos e pais mandavam mensagens a qualquer hora e todos nós, muitas vezes, nos víamos obrigados a responder imediatamente. Essa invasão do trabalho na nossa intimidade trouxe muitos problemas das mais variadas ordens. É sabido que há uma relação entre o fator social e emocional na relação de professor e aluno e a saúde mental de ambos. Impactado pela dificuldade do professor em oferecer o ensino remoto de qualidade e planejar suas aulas, esse trabalho levou ao adoecimento físico e psicológico desses profissionais, haja vista que as relações individuais entre docentes e discentes ficaram comprometidas e acarretou em estresse emocional, privação do sono e ansiedade (CIPRIANO, 2020).

No entanto, me orgulho em dizer que a nossa escola, Marília de Dirceu, foi uma das que mais participaram das ferramentas (PET, *WhatsApp* e *Conexão Escola*) para ministrar aulas. Havia uma avaliação trimestral realizada pelo Governo e as provas eram disponibilizadas no *site* do estado, mas não havendo garantia de entrega e o Marília conseguiu alcançar mais

de 80 entregas de avaliações trimestrais. A propósito, tudo deveria ser lançado no site em um prazo curto de tempo. Mais uma vez, as exigências do Estado tiveram que ser acatadas e nós, funcionários da escola, buscávamos atender as demandas pensando em ajudar os alunos, ainda que sob pressão e opressão do estado.

Mesmo com todo o esforço despendido, a equipe de pedagogos recebeu alguns retornos negativos por parte de algumas famílias. Muitos pais alegavam não conseguir acessar as ferramentas, não ter acesso à internet ou não poder auxiliar os filhos na realização das atividades devido à carga horária de trabalho que possuíam. Como resposta, disponibilizamos várias formas de suporte: instruções sobre as atividades, sugestões de cronograma de estudos e orientações sobre onde estudar (para aqueles que diziam não ter espaço). Tudo isso por meio de contato direto, ligações e também através de informativos, cartazes e jornais.

Quanto às aulas *online*, elas eram transmitidas ao vivo, mas ficavam disponíveis para que os alunos pudessem assisti-las posteriormente. Poucos alunos eram ativos, de 30, cerca de 12 assistiam em tempo real. Isso demonstra que, embora esse seja um recurso promissor e eficaz, a implementação imediata excluiu muitos estudantes jovens que jamais cogitavam estudar de forma remota e autônoma. Já quando as aulas retornaram ao regime semipresencial, houve no primeiro momento uma escala para os alunos que teriam aulas presenciais e os que se manteriam *online*. Nessa fase, houve muito cuidado para que não houvesse contaminações na escola e, por isso, o número

de pessoas presentes foi reduzido. Os alunos tiveram muita dificuldade em lidar com as medidas sanitárias de distanciamento, uso de máscara e álcool; foi compreensível a vontade deles de se aproximarem dos colegas depois de tanto tempo de isolamento, mas ainda imperavam todos os protocolos para evitar a transmissão do vírus.

Hoje busco ver o lado positivo de todo esse cenário: atualmente, em 2022, vejo significativo aumento no número de pais presentes nas reuniões e na participação da vida educacional dos estudantes. Sinto que muitos se atentaram, pela primeira vez, à importância do comprometimento da família na vida educacional dos jovens. Logo, isso representa um marco positivo da pandemia na vida de todos nós que somos comprometidos com a educação.

Além disso, essa crise nos fez lidar com a realidade subjetiva de cada um, chamando atenção para o fato de que cada aluno estava em uma situação e precisava de um empenho diferente por parte do professor, seja no modo de fazer a abordagem e manter contato, seja na maneira de auxiliar a fazerem determinada atividade. Sendo assim, abrimos nossos olhos para o fato de que “[...] cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm que ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (HOOKS, 2013, p.21). Essa realidade, depois da pandemia, carece de reflexões e novas formas de pensar a educação.

Conforme o exposto, se o professor não perceber o mundo que os alunos habitam, não perceberá a importância de ensinar as disciplinas de forma liberta-

dora, de forma a que os alunos aprendam a liberdade. Nessa linha de raciocínio, ensinar liberdade de pensar crítica e criativamente é um desafio muito complexo para o educador, uma vez que, além de ter de ensinar o conteúdo, tem de lidar com os alunos, com as suas diferenças, com as suas relações, com as suas vivências, com as suas expectativas. Para ensinar liberdade de pensar crítica e criativamente, o professor tem de ter a capacidade de perceber o mundo que os alunos habitam, de perceber as suas experiências de vida, o que os motiva, o que os faz refletir, o que os faz questionar o mundo, o que os faz pensar crítica e criativamente. Ou seja, o professor precisa ter a capacidade de perceber os valores que os alunos têm, os valores que os alunos aprendem na escola e na família, na vida cotidiana do seu bairro, entre outros para trabalhar em cima daquilo que realmente lhes é importante enquanto sujeitos para além dos muros da escola.

5. Considerações pessoais

A realidade que enfrenta um educador não é simples e exige muito de nossa dedicação, trabalho e esforço para vermos a educação como um processo de melhoria, de mudança, de reflexão e de construção. Assim, como aponta Paulo Freire, é preciso que ocorra uma mudança radical no sistema educacional, pois este vivencia uma crise de valores, de concepções, de práticas e de relações sociais. Não podemos fazer isso sozinhos.

É importante que professores, alunos e comuni-

dade tenham consciência das dificuldades que circundam o meio escolar para que possam ajudar na criação de soluções que diminuam a desigualdade social e educacional. Diante disso, a falta de acesso à infraestrutura básica como computadores e internet não pode ser naturalizada, pois esses recursos são, agora, como papel e caneta: triviais. Ou seja, privar estudantes disso é excluí-los.

Por fim, a educação não pode ser vista como um processo estático, pois este é dinâmico e deve ser pautado na busca por soluções para os problemas da sociedade. Entender a necessidade dessa dinamicidade implica reconhecer que os professores precisam de recursos para se adaptarem, aprimorarem e exercerem seu ofício com qualidade. Desse modo, as experiências vividas durante a pandemia revelaram como isso não depende apenas da boa vontade do profissional, mas também de um reconhecimento social e investimento financeiro para buscar por formações e condições de trabalho que lhes permitam atender as demandas dos alunos e as suas próprias.

REFERÊNCIAS

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, 2020.

MEC. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** Disponível em: <https://static.poder360>.

com.br/2020/05/todos-pela-educacao.pdf Acesso em: 20/10/2022

CIPRIANO, Jonathan Alves; ALMEIDA, L. C. C. S. Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió-AL: Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso. 2020.

FERREIRA, L. H; BARBOSA, A. “Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social”. **Práxis Educativa**, vol. 15, e2015483, 2020

ESTEVE, J. M. “Mudanças sociais e formação docente”. In: NÓVOA, A. *et al.*(orgs.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

**(RE)PENSANDO ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM EM UM CONTEXTO PANDÊMICO:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA
ESTADUAL DE MARIANA -MG**

GABRIELE CERCEAU FLAUSINO

(Professora de Língua Portuguesa)

SARAH LINHARES OLIVEIRA

(Professora de Língua Inglesa)

MAÍSA DE FREITAS

(Professora de Geografia)

“É difícil ensinar algo que ainda não se sabe com clareza, e isso aponta para uma precarização das condições de trabalho do docente, pois tudo deve ser feito em tempo recorde, sob alta demanda e sob a vigilância do Estado, que espera bons resultados nas avaliações de larga escala e aprovação em massa dos alunos para a série seguinte.”

(Gabriele Flausino;
Sarah Linhares
e Maísa de Freitas)

“Nesse sentido, há uma espécie de "mercantilização da educação". A redução da autonomia do docente e a lógica empresarial, relacionada também com a vigilância e excesso de produtividade, dialoga com a ideologia neoliberal, que é caracterizada pelo mercado, pelo individualismo, pela meritocracia, pela competição e pelo capital, se tornando um movimento de reestruturação do mercado de trabalho.”

1. Recursos didáticos – inovar para resistir à crise educacional

O advento da pandemia do novo coronavírus trouxe consigo inúmeros desafios para o campo educacional, de modo que a comunidade escolar, como um todo, precisou repensar e reformular suas práticas para se adaptar a este novo cenário de distanciamento social. Dessa forma, tornou-se inevitável recorrer às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) disponíveis atualmente.

No caso das escolas estaduais de Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação elaborou, juntamente com uma equipe de professores da rede estadual de ensino, as apostilas chamadas Planos de Estudos Tutorados (PETs), com conteúdos educacionais referentes a cada série escolar, tendo como referência os documentos orientadores da Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais. Também foram elaboradas aulas, transmitidas ao vivo pelos canais da Rede Minas na televisão e no canal do *YouTube* e foi criado o aplicativo Conexão Escola, para que os alunos pudessem acessar esses materiais. Inicialmente, não havia aulas *online* para os alunos da rede estadual com os professores de suas respectivas escolas, o que contribuiu para aumentar ainda mais o distanciamento entre alunos e professores.

Diante do estabelecido cenário, como professores, vimo-nos diante da necessidade de utilizar recursos tecnológicos com os quais não estávamos muito familiarizados - ou os quais não conhecíamos - por não os utilizar no dia a dia de trabalho. Desse modo, nos

primeiros dias de aulas virtuais, sentimo-nos um tanto apreensivas por termos que utilizar tais recursos. Era instigante pensar em formas de mantermo-nos próximas dos alunos, estabelecer uma comunicação eficiente e ainda motivá-los a interagir e engajar nas atividades propostas. Essa preocupação já era constante antes da pandemia, mas, posteriormente, acentuou-se a busca por novas metodologias de ensino. Como alternativa, pensamos em usar as redes sociais virtuais - que atualmente têm sido amplamente utilizadas pela maioria de nossos alunos - como forma de divulgarmos as atividades e os eventos a serem promovidos na escola. Foram criados grupos de *WhatsApp*, canal no *YouTube*, conta no *Instagram*, entre outros. Um exemplo desse uso foi a realização do *Halloween Virtual*, em que os alunos se fantasiavam ou se maquiavam de acordo com a temática e, posteriormente, postavam suas fotos ou vídeos em seus perfis pessoais do *Instagram* e marcavam a página da escola, ou nos enviavam as fotos via *WhatsApp* para postarmos. O mesmo aconteceu com uma campanha de leitura promovida *online*, em que os professores e alunos postavam indicações de leitura e dos livros que estavam lendo no momento.

Também foram realizadas atividades dinâmicas em que os próprios alunos elaboravam postagens temáticas de acordo com o conteúdo que estava sendo estudado nas disciplinas, como produções de desenhos, redações e resolução de atividades. Essas postagens demandavam dos estudantes e professores envolvidos um tempo de elaboração, mas o retorno foi muito positivo, pois tiveram grande alcance e en-

gajamento (compartilhamentos, curtidas, comentários, etc.), tanto entre os alunos da escola quanto na comunidade que acompanhava nossa rede social.

A página do Instagram foi utilizada como uma tentativa de aproximar a escola dos alunos, seus familiares e da comunidade escolar como um todo. E, dessa forma, os informativos, projetos em andamento, atividades realizadas, *lives*, eram guardados nessa rede e poderiam ser revisitados posteriormente. A partir disso, foi possível perceber que os alunos se sentiam valorizados e motivados ao verem seus trabalhos expostos e recebendo feedbacks positivos nos comentários publicados.

A realização de tais projetos, contudo, era de caráter extracurricular, visto que para os alunos a obrigatoriedade encontrava-se somente na realização e entrega das atividades contidas nos Planos de Estudos Tutorados (PETs). Havia também as aulas transmitidas pela televisão e pelo canal no YouTube da Rede Minas, mas que - devido à impossibilidade de assegurar que todos os alunos poderiam de fato assisti-las - não se enquadravam como obrigatórias. Desse modo, as propostas do governo para o período remoto de ensino se mostravam um tanto insuficientes para gerar uma conexão entre professores e alunos e, por isso, a rede de comunicação por meio do Instagram foi importante, pois permitiu aproximar estes sujeitos, criando também um vínculo entre os próprios alunos, gerando sentimento de pertencimento e reafirmação de suas identidades, aproximando a escola da realidade dos estudantes.

Com relação às postagens para o Instagram, ti-

vemos o cuidado de elaborar os conteúdos de nossas disciplinas com uso de imagens e vídeos curtos, prezando por uma abordagem rápida e estratégica, relacionando temas atuais com assuntos de interesses deles. É fato que os alunos estão sempre cercados de muitas informações, de fontes diversas e, muitas vezes, duvidosas. Além disso, a cultura do imediatismo faz com que eles não tenham muita paciência para buscar com calma pelas informações que necessitam ou checar a veracidade daquilo que chega até eles, o que pode ser uma ameaça para o despertar do senso crítico desses jovens. Nesse sentido, o nosso cuidado foi a preparação de materiais que chamassem a atenção, que despertassem o interesse e de fontes confiáveis.

No entanto, a manutenção da página do Instagram da escola gerou um aumento da nossa carga horária de trabalho, pois criar conteúdos, realizar postagens e responder às mensagens era algo que até então não fazia parte da nossa rotina profissional. Todavia, um grande ponto positivo dessas atividades foi o desenvolvimento e aprimoramento de nosso letramento digital.

2. A perda da autonomia docente

Quando as aulas presenciais retornaram em caráter híbrido, em novembro de 2021, o tempo dedicado às redes sociais foi menor, devido à alta demanda de tempo gerada pelas aulas. Desse modo, não foi possível dar continuidade a alguns projetos iniciados. Além

disso, a cobrança para a realização e entrega das atividades dos PETs cresceu no final do ano, visto que era pré-requisito para que o aluno concluísse o ano letivo. Nessa direção, a obrigatoriedade do uso dos PETs foi algo que limitou nossa forma de conduzir as aulas, bem como o fato desse retorno ter sido já no final do ano, mudando mais uma vez a nossa forma de trabalho.

Com relação à elaboração dos PETs, um dos questionamentos que foi muito levantado de modo geral na comunidade docente em todo o estado, foi o fato de terem sido elaborados por outros professores, retirando a autonomia de cada escola elaborar seu próprio material, já que a padronização muitas vezes não atende às demandas e necessidades específicas de cada realidade escolar. Além disso, foram encontrados erros variados nos PETs, o que demonstra uma certa falta de cuidado na revisão do material a ser disponibilizado para as escolas.

Desse modo, nos vimos obrigados a trabalhar textos e atividades que muitas vezes se distanciavam da realidade de nossos estudantes. Nessa direção, o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia (CONTRE-RAS, 2002). O uso obrigatório dos PETs como recurso pedagógico, trouxe, em alguns momentos, certa desmotivação para o trabalho docente, haja vista que a grande maioria dos professores não tiveram nenhuma participação na elaboração dos conteúdos os quais deveriam lecionar. Percebemos, a partir disso,

que a retirada de autonomia dos professores é uma das principais causas da perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, o que pode reduzir a satisfação diante do trabalho a ser realizado.

Um ponto importante a ser ressaltado é que a aprendizagem é um processo complexo e individual, visto que cada aluno aprende de forma, de acordo com seu ritmo e seu modo particular de aprender. Portanto, a educação não pode ser reduzida a um mero conjunto de técnicas ou procedimentos impostos por outra pessoa, pois o professor precisa ter autonomia para analisar o contexto de seu aluno e definir as melhores estratégias para ensinar. Se o professor reduzir a aula a uma série de etapas e procedimentos, estará retirando a liberdade do aluno de ser justamente ele mesmo (CONTRERAS, 2002). Com isso, percebemos como as orientações e a produção do material didático para o ensino remoto de certo modo deixou de considerar a importância da individualidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que o mesmo material seria utilizado por todas as escolas do estado, desconsiderando as especificidades de cada contexto.

Além disso, muitos professores em todo o estado tiveram que lidar com a falta de preparação ou auxílio adequado para utilizar as plataformas digitais de ensino, o que afetou o trabalho docente em geral. Isso porque esses professores enfrentaram dificuldades em relação ao processo de virtualização das aulas, o que por vezes gerou desconforto e insegurança. Afinal, é difícil ensinar por meio de plataformas que não dominamos com clareza, o que aponta para uma pre-

carização das condições de trabalho do docente.

Nesse sentido, há uma espécie de "mercantilização da educação". A redução da autonomia do docente e a lógica empresarial, relacionada também com a vigilância e excesso de produtividade, dialoga com a ideologia neoliberal, que é caracterizada pelo mercado, pelo individualismo, pela meritocracia, pela competição e pelo capital, se tornando um movimento de reestruturação do mercado de trabalho. Abonizio (2012) aponta que, nesse contexto, o capital se apropriou da educação como um investimento, em que a educação é vista como um produto, como um bem de consumo que deve ser adquirido pelos alunos, como um serviço que deve ser prestado pelos docentes, que devem ser adequados às novas demandas e às novas exigências do mercado. A educação é vista como um serviço, como um bem de consumo, como um produto consumido pelos alunos.

Em uma visão mercadológica a respeito da educação, o que se tem é um nível de exigência e de tensão muito maior para o trabalhador, além do fato de que, em função dessa demanda, o trabalhador precisa estar bem do ponto de vista emocional para estar em condições de desempenhar adequadamente sua função, estando sempre atualizado para conseguir responder às necessidades dos clientes (SORRATO, 1999). Nessa direção, a pandemia colocou os professores, alunos e toda a comunidade escolar à prova, na medida em que cada um exerceu seu papel mesmo em meio ao medo do vírus, à incerteza, à exaustão e à instabilidade emocional. O trabalho foi árduo, mas os resultados nem sempre foram satisfatórios, apontan-

do para um futuro de incertezas, com possíveis lacunas educacionais e abalos psicológicos de muitos dos envolvidos.

3. O retorno das aulas presenciais e a dificuldade de adaptação de alunos e professores

As escolas de Educação Básica são ambientes que exigem do professor muito mais do que sua formação acadêmica inicial lhe pode preparar para enfrentar. Nesse sentido, a atuação dos docentes de Educação Básica envolve a capacidade de lidar com diversas demandas, entre elas: a organização do trabalho pedagógico; a gestão das relações interpessoais; a mediação das relações de poder; a tomada de decisões em situações de conflito; o gerenciamento de processos de ensino-aprendizagem, dentre inúmeras outras. A complexidade do trabalho, por vezes, não se limita às exigências técnicas e pedagógicas inerentes à sua função, pois esses profissionais atuam em instituições que são espaços de socialização, em um contexto de relações de poder e de interesses que interferem diretamente nas suas escolhas profissionais. A escola, portanto, é um espaço político, onde são negociadas as relações entre os diferentes atores sociais que a compõem e, com isso, o professor acaba por fragmentar seu trabalho e desempenhar tarefas administrativas ou de apoio operacional (ESTEVE, 1999).

Nesse ínterim, a disposição dos professores em buscar alcançar todos os alunos, preencher todas as planilhas necessárias e adaptar as necessidades quan-

do possível revelou esse aspecto de sempre assumir multitarefas, o que muitas vezes gera certa sobrecarga no docente - além de ter que lidar com as questões emocionais inerentes ao contexto pandêmico.

Além do medo generalizado de toda a sociedade em relação ao Covid-19, o professor precisou enfrentar a sensação de frustração ao perceber que em muitos momentos, grande parte dos alunos recorriam à internet para procurar respostas prontas dos exercícios que precisavam realizar. E, visto que o critério para a aprovação era justamente a entrega das atividades realizadas, o aluno seria aprovado mesmo não tendo de fato realizado a atividade. Obviamente, tal atitude foge do controle do professor, do governo e até mesmo dos pais dos alunos. Contudo, não deixou de ser frustrante para o professor a constatação de que seu aluno não estava de fato aprendendo, mas sim copiando respostas prontas. Mas, cabe aqui uma reflexão em relação ao critério adotado para a aprovação dos alunos. Se muitos alunos apenas copiavam respostas da internet, seria a entrega das atividades o melhor critério para aprová-los? Se cada aluno é único e o processo de ensino e aprendizagem precisa considerar a importância desta individualidade e do contexto no qual cada sujeito está inserido, não seria mais adequado permitir a cada escola realizar o seu processo de avaliação e, por consequência, de decisão pela aprovação ou não daquele aluno? Enfim, são questões que podemos problematizar acerca do processo de aprovação adotado durante a pandemia.

Desse modo, o retorno presencial das aulas só evidenciou problemas que já estavam presentes na

educação, especialmente a defasagem educacional dos alunos, resultante também do hábito de buscar respostas prontas na internet, adquirido por muitos deles. Outra defasagem que podemos perceber na maioria das escolas do estado é a tecnológica, o que impacta negativamente o processo de ensino aprendizagem. Ter internet de qualidade e computadores disponíveis para uso de professores e alunos é algo que deveria ser comum nas escolas.

Após um período de aulas remotas com recursos audiovisuais e interativos, voltar a dar aulas presenciais sem as estruturas físicas e pedagógicas adequadas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem contribuiu para a desmotivação docente. Nós aprendemos sobre diferentes possibilidades de ensinar, vimos que a tecnologia pode ser uma poderosa aliada da docência, mas precisamos de suporte para continuar aplicando tais recursos. A pandemia nos deslocou e nos fez repensar o ensino e evidenciou a carência dos recursos para a educação bem como o atraso tecnológico que enfrentamos no país.

4. Considerações finais

Em Minas Gerais, a educação se evidenciou conturbada durante a pandemia, demandando das escolas, dos professores e dos alunos um grande esforço para que o ano letivo não fosse perdido. Como consequência, houve um aumento generalizado de casos de depressão, ansiedade e estresse. Foi possível notar a quantidade cada vez maior de trabalho, o que impli-

cou o estado constante de tensão e estresse dos professores e demais funcionários da escola. Todavia, os impactos também geram problemas sociais, haja vista que a lacuna educacional irá reverberar por décadas na formação dos estudantes que vivenciaram esse período, cabendo ao Estado investir em estratégias de reparação.

A partir disso, vê-se a importância da perspectiva de um currículo escolar e de projetos educacionais que possam contribuir para a formação de cidadãos conscientes e criativos, principalmente no cenário de pandemia, onde se torna mais difícil a formação de laços de solidariedade e de solidarização, tão necessários para a construção de um mundo mais justo. Percebemos que todos os esforços profissionais, ainda que em condições desfavoráveis, tiveram esse intuito. No entanto, a falta de recursos fez com que nem todos os alunos fossem alcançados para que tentássemos mitigar os efeitos daquela crise.

As tecnologias digitais de informação e comunicação podem oferecer diversas possibilidades de ensino e aprendizagem, desde que estejam alinhadas ao plano pedagógico escolar e às estruturas físicas disponíveis. Os professores também devem ter condições adequadas de trabalho e de formação docente para desenvolver as habilidades necessárias para o processo educativo, sobretudo quando esse exigir adaptações, como foi o caso do isolamento social. Trata-se de um processo que permanece fundamental, mesmo após o retorno das aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, G. (2010). Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Revista Ensino de Sociologia em Debate**, 1(1), 1-28. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf>> Acesso em 20 de nov. de 2022

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
SORATTO, Lúcia & HECKLER, Cristiane O. “Os trabalhadores e seu trabalho”. In: Codo, Wanderley. (org.). **Educação**: Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes. 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e formação docente. In: NÓVOA, A. et al. (orgs.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

O MÉTIER DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

BEATRIZ TOLEDO

Professora de Português,
pesquisadora e voluntária do projeto

”

Destacamos que o uso das tecnologias, muitas vezes distanciado do trabalho docente, se intensificou como também diversificou e modificou a realidade da profissão docente. Novos gêneros do discurso se incorporaram a essa realidade, evidenciando o caráter transformador que perpassa a formação dos professores. Além disso, ressaltamos que o trabalho docente deve ser orientado de maneira coletiva e dialógica.”

O presente relato é fruto de um momento bastante complexo e desafiador ao longo da trajetória de muitos docentes na contemporaneidade: o Ensino Remoto Emergencial (ERE), implantado no ano de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia da COVID-19. O ERE surge como uma possibilidade de manter a escola em funcionamento, durante o período de isolamento social, medida adotada no enfrentamento à COVID-19.

Tendo em vista esse contexto, consideramos necessário esse relato de experiência docente, pois

além de apresentar o contexto em que muitos de nós professores trabalhamos, cabe aqui o registro de como foi esse período, enquanto docente e também pós-graduanda e participante de um projeto de extensão: Os gêneros do discurso profissional e o *Métier* docente.

O projeto *Métier* docente é coordenado por duas docentes do curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto com a participação de bolsistas, graduandos em Letras e professores da Educação Básica da rede estadual de Mariana. Ao ser convidada para participar do projeto, enquanto mestranda em Educação, e também enquanto docente da rede pública, pude compartilhar e vivenciar esse momento por perspectivas diferentes, refletindo e discutindo junto dos envolvidos, os gêneros discursivos que permeiam nossa profissão, como também sobre o trabalho docente nesse cenário pandêmico.

Esse relato tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre o trabalho docente nesse período, assim como os gêneros que perpassam o nosso ofício. A experiência relatada é fruto do período em que participei das ações do projeto de extensão, ao longo do ano de 2021, assim como os encontros, leituras e discussões com os demais bolsistas e professores.

Organizamos o presente relato em 3 momentos: na primeira, descrevemos o contexto do ensino remoto no âmbito da Educação Básica, assim como no ensino superior; na segunda parte, apresentamos os caminhos do projeto *Métier* e ações realizadas, assim como a experiência vivenciada ao longo das ativida-

des do projeto; e, no terceiro momento, pontuamos as reflexões e as contribuições dessa experiência para a formação e o trabalho docente.

O ano de 2020 e 2021 foi acometido pela pandemia da COVID-19, doença que afetou o mundo todo a buscar alternativas, em sua maioria remotas, para dar continuidade às atividades como trabalho, estudos, entre outras. A estratégia adotada pelas instituições para a continuidade das atividades foi manter o contato via dispositivos eletrônicos, tais como computadores e celulares. Nesse contexto, nossas ações ocorreram de maneira também remota, através de encontros síncronos realizados via ferramenta de videochamada *Google Meet*. Ao longo dos primeiros encontros do projeto e tendo em vista seus objetivos, nos encontramos para organizarmos e pensarmos qual a maneira de apresentar e dialogar com os professores sobre os gêneros discursivos que permeiam o trabalho docente.

De início, nos vimos desafiados a dialogar e a conversar sobre o trabalho docente, diante de uma realidade desconhecida e desafiadora. Como conciliar o nosso trabalho docente com momentos de formação, tendo em vista o cenário atual? Como valorizar a profissão docente, partindo dos gêneros discursivos que perfazem o cotidiano de nossa profissão? Esses questionamentos foram permeando nossos primeiros encontros, de modo que, por meio das discussões, conseguimos repensar as ações nas quais pudéssemos compreender e entender o trabalho docente nesse momento e assim cumprimos os objetivos do projeto.

Com o objetivo de conhecer os gêneros que perfazem o trabalho docente, optamos pela aplicação de um questionário, em que os professores puderam descrever sua rotina, assim como os textos produzidos ao longo de um dia de trabalho. Esse momento foi crucial para o andamento das ações do projeto.

A partir das respostas, percebemos como o trabalho docente demanda inúmeros gêneros do discurso, e por se tratar de um contexto novo, o ensino remoto, observamos que muitos gêneros foram incorporados à rotina docente e integrados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tais como o diálogo recorrente via *WhatsApp*, e também textos como cartazes, apresentações, entre outros recursos digitais elaborados por professores ao longo do ERE. O professor precisa se apropriar dos gêneros que permeiam seu trabalho (KLEIMAN, 2008), fortalecendo o letramento docente e consequentemente sua profissão.

Ao analisar as respostas dos professores, encontramos muitas ações novas, dentre elas a “busca ativa”, que se fez presente em todo o ERE. A busca ativa foi uma das estratégias adotadas para manter os alunos em dia com as atividades, mesmo diante das inúmeras dificuldades que estiveram presentes ao longo do ensino remoto, os professores, assim como toda equipe pedagógica e gestora das instituições realizaram a busca de alunos para entrega de atividades. Essa busca ativa por alunos e por atividades tornou o trabalho docente nesse momento muito exaustivo.

Durante alguns encontros, os professores refletiram e compartilharam suas angústias, assim como

todo o esforço realizado para manter, ainda que minimamente, o funcionamento das atividades escolares. Como nos aponta Freire (1996) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 40)”. Sabendo que as vivências durante o ensino remoto transformaram nossas práticas docentes, entendemos que a partir das reflexões e das ações vivenciadas nesse momento, ressignificamos nossa profissão, como também nos fortalecemos e assumimos nosso compromisso com a melhoria de nossa prática docente, através de formações e projetos como esse. A partir das reflexões dos professores envolvidos no projeto e de posse desses relatos, através de questionários e ao longo dos encontros, delimitamos algumas ações para o projeto.

Inicialmente, trabalhamos em torno de oficinas sobre os gêneros mais utilizados no fazer docente, no entanto, ao longo dos encontros e tendo em vista a disponibilidade dos professores, optamos por modificar nosso planejamento e repensar novas propostas de trabalho.

Ao prepararmos as oficinas, pensamos em promover o diálogo a partir de situações vivenciadas pelos professores ao longo do ensino remoto. Pensando nisso, criamos diferentes abordagens, como vídeos curtos de situações diversas pelas quais os professores vivenciaram ao longo da pandemia, tais como: a comunicação intensa via *WhatsApp* (alunos, pais de alunos e a própria equipe pedagógica) assim como situações diversas que emergem na escola, nas quais muitas vezes é preciso utilizar de uma linguagem e um

discurso adequado para lidar com a situação. Ao longo dos encontros, observamos como reproduzimos comportamentos e ações que com a adaptação ao ensino remoto foram ressignificadas.

Na preparação dos materiais para as oficinas, foi possível compartilhar vivências com os bolsistas do projeto e futuros professores em diálogo com os docentes da Universidade, valorizando assim o que Nóvoa, 2007, *apud* Gatti, 2019 propõe: a construção de comunidades de aprendizagem, tais como projetos, programas e colaborações entre professores em vários estágios da carreira e em parceria com formadores de universidades.

Ao longo dessa experiência apresentada brevemente nesse relato, destaco o valor dos encontros de formação e da construção coletiva do conhecimento por meio da reflexão coletiva. Encontramos profissionais com diferentes experiências e com anos de carreira, que ao longo de um dos momentos mais desafiadores da humanidade, compartilharam do seu ofício docente de modo a discutir e entender um pouco de como foi esse processo.

Entendemos que todos ali não tinham fórmulas prontas ou estratégias perfeitas, mas em seus discursos, percebemos que se dispuseram a aprender e a executar seu papel docente dentro da realidade que enfrentam.

A troca entre professores já experientes e professores ainda em formação fortalece a profissão e nos direciona para que cada vez mais projetos e propostas sejam articuladas para uma formação coletiva, como nos aponta. Ao longo dessas ações do projeto

direcionamos um outro olhar para a formação docente, que vai além da sala de aula, e nos dedicamos a conhecer os demais gêneros discursivos que permeiam esse ofício.

A preparação das oficinas e os encontros com os professores sempre nos conduziam a uma reflexão sobre o próprio momento em que estávamos passando, a discussão de propostas motivadoras, formas de valorizar o trabalho docente, inclusive por meio dos gêneros do discurso.

Consideramos que o presente relato possa fortalecer a profissão docente, no momento em que professores precisaram resistir e reinventar seu fazer docente. Destacamos que o uso das tecnologias, muitas vezes distanciado do trabalho docente, se intensificou como também diversificou e modificou a realidade da profissão docente. Novos gêneros do discurso se incorporaram a essa realidade, evidenciando o caráter transformador que perpassa a formação dos professores. Além disso, ressaltamos que o trabalho docente deve ser orientado de maneira coletiva e dialógica. Nesse sentido, concordamos com Gatti (2019) sobre a importância da reflexão entre os pares, “quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente. (GATTI *et al.*, 2019, p.186).

Embora tenhamos enfrentado um momento delicado e desafiador, consideramos que a reflexão e as práticas desses docentes nesse momento contribuíram para o exercício da função social e política do trabalho docente. Ressaltamos o compromisso e a importância das políticas públicas de valorização ao

trabalho docente e acreditamos que por meio desses relatos, nosso trabalho tenha visibilidade e possa promover ações que fortaleçam o exercício de nossa profissão.

REFERÊNCIAS

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

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019. Acesso em: 01 set. 2022.

Kleiman, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, v. 8, n. 3, 2008.

O PROJETO DE EXTENSÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

FLÁVIA DE CASTRO TRINDADE

Licencianda em Letras- Português - bolsista do projeto

**“
Métier relaciona-se à profissão, ocupação ou atividades da área que compreende o ofício de um indivíduo, relaciona-se a saber praticar esse ofício com destreza. Em se tratando do métier docente, podemos nos perguntar como e onde se aprende a ser professor? Basta uma formação universitária ou são necessários conhecimentos um pouco mais abrangentes no que se refere à atenção e aos cuidados com o público com o qual estamos trabalhando?”**

Iniciei a minha participação no projeto *Métier Docente* em 2021, em meio à grande pandemia causada pelo Coronavírus, a qual comprometeu e deu um novo significado ao ofício docente. Sinto-me privilegiada de participar de um projeto de extensão, nesse momento atípico para a educação, pois me trouxe um grande aprendizado extracurricular, me colocando em contato com a comunidade externa à universidade e contribuindo para o meu crescimento profissional. O projeto me possibilitou assistir, de perto, às mudanças que estão acontecendo no ambiente escolar, e através disso pude pensar em aprimorar as minhas ca-

pacidades, habilidades e competências para a futura atuação como docente, alinhando essas capacidades aos conhecimentos obtidos na universidade.

A extensão universitária pode ser vista como um elo que liga o mundo acadêmico à sociedade, por meio desses projetos. Nós, discentes de cursos de graduação, conseguimos ver as falhas e necessidades que precisam ser supridas através do nosso trabalho e atuação enquanto futuros profissionais da educação.

1. O projeto *Métier Docente*

O projeto de ação extensionista intitulado “Os gêneros do discurso profissional e o *métier* docente” está relacionado, de modo mais abrangente, nas discussões sobre as atividades humanas e suas relações com a linguagem, sendo esta concebida como atividade interativa e sociocultural (BAKHTIN, 2003). Especificamente, o objeto principal do projeto é o *métier* do professor, que, ao concretizar o real da atividade, usa a linguagem, por meio de gêneros do discurso profissional. Assim, o objetivo inicial, que deu início ao trabalho realizado durante a Pandemia da Covid-19 entre os anos de 2021 e 2022, foi explorar os campos de atuação do professor do Ensino Fundamental, nas diferentes funções exercidas, buscando inventariar os gêneros do discurso demandados em suas ações rotineiras, diferenciando-os da atividade em si e refletir sobre a importância desses textos na constituição do fazer e da formação docentes. É importante destacar que o projeto foi concebido em um momento em que

acreditávamos que logo estaríamos de volta à sala de aula – final de 2020.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão dos envolvidos sobre o papel da linguagem no trabalho do professor e como isso impacta o seu reconhecimento profissional, iniciamos o trabalho com os alunos da graduação e pós-graduação da UFOP participantes do projeto e com os professores e gestores das Escolas Estaduais Marília de Dirceu, em Ouro Preto, e Soares Ferreira, em Mariana. Intentávamos promover com os professores e alunos reflexões sobre o papel da linguagem e dos gêneros do discurso profissional no real da atividade docente, bem como explorar, de modo reflexivo, as atividades realizadas pelos grupos envolvidos, relacionando-as aos gêneros do discurso mobilizados para ensinar. Foi assim que surgiu o gênero relato de experiência, pois foi o gênero do discurso que “saltou aos nossos olhos” durante as interações dialógicas realizadas por meio remoto.

O projeto *Métier Docente* trouxe oficinas, nas quais foram relatadas as experiências de todos os professores envolvidos no projeto. Esses professores atuam em diferentes disciplinas na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Durante a oficina “Construindo memórias das vivências pedagógicas e transformando-as em relatos crítico-reflexivos publicáveis”, que aconteceu em novembro de 2021, de maneira remota, conseguimos realizar uma troca muito rica por meio da escuta acerca da realidade de cada um deles. Os professores trouxeram em seus relatos os principais desafios que estavam enfrentando com o trabalho remoto. O projeto permitiu trocas de conhecimen-

to entre acadêmicos e professores da rede estadual, possibilitando, dessa forma, um ganho de experiências para todas as partes envolvidas. Assim, o grupo pôde somar os seus conhecimentos e experiências, visando uma melhor qualidade para a atuação.

Paulo Freire ressalta a grande importância da extensão universitária, onde há trocas, visando transformações. Para o educador, “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1982).

Métier relaciona-se à profissão, ocupação ou atividades da área que compreende o ofício de um indivíduo, relaciona-se a saber praticar esse ofício com destreza. Em se tratando do *métier* docente, podemos nos perguntar como e onde se aprende a ser professor? Basta uma formação universitária ou são necessários conhecimentos um pouco mais abrangentes no que se refere à atenção e aos cuidados com o público com o qual estamos trabalhando?

Sabemos que o sistema de ensino apresenta inúmeras falhas e o professor terá que buscar alternativas para contornar essas falhas que estão presentes nas escolas e comprometem o ofício do professor. Dessa forma, o professor terá que desenvolver características, como: empatia por compreender os processos de aprendizagem de cada aluno presente na sala de aula, paciência, ser versátil e lidar com poucos recursos que a escola oferece, exigindo que o docente seja criativo para fazer uso desses recursos escassos, ser respon-

sável e carismático, a fim de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento.

A partir das experiências que tenho com a minha participação no projeto de extensão “Os gêneros do discurso do *métier* docente”, ficou muito claro para mim outra agravante que compromete o trabalho docente. Refiro-me à sobrecarga profissional à qual a maioria desses profissionais são expostos, impedindo, dessa forma, a formação continuada desses professores. Grande parte desses profissionais necessitam trabalhar em mais de um turno, sendo assim, não há tempo de continuarem suas formações em cursos de capacitação, pós-graduação etc. Com essa sobrecarga, muitos professores ficaram impedidos de comparecer às oficinas e eventos que foram promovidos pelo projeto, o que dificultou as trocas de experiências e conhecimentos que seriam importantes para o trabalho do professor. Saber dessa realidade, me faz pensar quais seriam as possíveis soluções para este sério problema, que, sem dúvidas, compromete todo o sistema educacional.

A pandemia do novo coronavírus ressignificou o trabalho docente, nos mostrou o quanto o professor necessita repensar o seu ofício para lidar com uma nova realidade que possa surgir. Nesse contexto, diversos professores que lidavam exclusivamente com a sala de aula presencial tiveram que buscar recursos e aprendizagens sobre o mundo virtual, adequando uma diversidade de conteúdos a uma didática que seria remota. Somou-se a este difícil contexto, a precariedade de saúde mental, o enfrentamento de doenças, o caos econômico, o elevado números de mortes

e a decadência sanitária, enfrentamento que se deu tanto por parte dos alunos, como dos professores e também de seus familiares.

Dentro desse novo contexto de pandemia e do ensino remoto emergencial, foi imprescindível para os professores lidar com a falta de recursos tecnológicos dos alunos. Na oficina “Construindo memórias das vivências pedagógicas e transformando-as em relatos crítico-reflexivos publicáveis”, ouvimos relatos de profissionais que lidaram com alunos que não possuíam dispositivos tecnológicos e internet para acessar as aulas e outros alunos que tiveram que estudar sozinhos, não possuindo um acompanhamento profissional nas atividades.

2. A formação humana do professor

“O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir” (Cunha, 1996, p. 37). Dessa forma, percebemos que o ofício docente extrapola a sala de aula e a formação universitária, o professor é um agente educacional que necessita ter uma visão humana, para integrar e buscar equidade no sistema, a fim de atender a todos.

Para que o trabalho docente alcance êxito, é necessário que o professor tenha um olhar crítico e também humano para o seu alunado, é preciso compreender e considerar o aluno como um ser dotado de singularidades, exigindo que o profissional adote, em seu trabalho, práticas que envolvem grande sensibili-

dade e empatia, a fim de que a sala de aula, presencial ou remota, torne-se um lugar inclusivo e integrador. Para Assman (1998), “O ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventatividade. Não inibir, mas propiciar aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Para que isso aconteça, é necessário que o professor conheça as peculiaridades de cada aluno presente na classe, sendo necessária uma formação continuada e inclusiva para que isso aconteça na prática.

REFERÊNCIAS

ASSMAN, H. Reencantar a educação. In: ASSMAN, H. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CUNHA, M. I. d. **O bom professor e sua prática.** 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

INTERAÇÃO DIALÓGICA E VALORIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A): TEMPO DE REMEMORAR, TEMPO DE LUTA

LEIDIANE PEREIRA NEIVA

Mestranda em Estudos da Linguagem PósLetras - UFOP

“

Foi preciso um adoecimento coletivo para que a saúde mental e o bem-estar do professor fossem realmente colocados em debate. Foi necessário um isolamento social em massa para que a sociedade reconhecesse que o professor é indispensável para o desenvolvimento educacional das crianças. E, mesmo havendo controvérsias sobre o *homeschooling*, podemos ver que, no Brasil, essa seria uma realidade muito distante e desastrosa, haja vista que a falta de interação entre professor e aluno se mostrou um dos maiores problemas enfrentados para a promoção do conhecimento.”

Ler os relatos dos professores da Escola Estadual Marília de Dirceu me despertou saudade de uma das minhas melhores experiências profissionais, anterior ao isolamento social, num cenário lindo, próximo ao Centro Histórico de Ouro Preto: pela infraestrutura, organização e harmonia entre os funcionários da es-

cola, em especial entre professores e coordenação; o trabalho em equipe ali sempre foi algo que admirei. Assim, participar da elaboração desses relatos é uma oportunidade de ver os reflexos da pandemia em um lugar onde as pessoas certamente resistiriam e lutariam juntas contra os impactos do isolamento social.

Nesse momento, três fatores me chamam a atenção diante do que experienciei. Primeiramente, é que foi necessária uma crise mundial para que o professor tivesse, de fato, algum reconhecimento social. Foi preciso um adoecimento coletivo para que a saúde mental e o bem-estar do professor fossem realmente colocados em debate. Foi necessário um isolamento social em massa para que a sociedade reconhecesse que o professor é indispensável para o desenvolvimento educacional das crianças. E, mesmo havendo controvérsias sobre o *homeschooling*, podemos ver que, no Brasil, essa seria uma realidade muito distante e desastrosa, haja vista que a falta de interação entre professor e aluno se mostrou um dos maiores problemas enfrentados para a promoção do conhecimento. Logo, aceitar isso é o primeiro passo para a valorização do profissional da educação.

Outro ponto importante é a sensação de impotência frente às desigualdades sociais que foram refletidas pela pandemia. Muitas famílias se sentiram culpadas por não conseguirem auxiliar as crianças nas tarefas escolares, isso por si só já revela uma desigualdade educacional no país, porque enquanto a maioria da população se desesperava com a defasagem na aprendizagem dos estudantes que não conseguiam acompanhar as aulas; outra parte da população acre-

ditava que as crianças, sim, poderiam ser alfabetizadas em casa. A ponto da própria presidência da república, posteriormente, falar sobre um aplicativo para realizar tal função, capaz de alfabetizar em apenas seis meses. Os relatos presentes neste livro mostram o quanto a comunidade escolar se empenhou em amenizar os efeitos desse período, sendo um desrespeito gigantesco romantizar a pandemia como uma oportunidade de inovação social e tecnológica e colocar a educação, em especial a alfabetização, como uma simples atividade que pode ser realizada no sofá de casa. Mais uma vez, é o sucateamento da educação vindo por meio de discursos da elite brasileira, que promove um sentimento injusto de culpa naquelas pessoas que não conseguiram dar o suporte necessário para os filhos, haja vista que essa é uma tarefa da escola e o Brasil ainda tem uma taxa considerável de analfabetismo, principalmente entre negros e pobres, que impede o apoio necessário nas tarefas em questão.

Por outro lado, é inegável que a Pandemia favoreceu a visibilidade do trabalho docente e voltou a atenção do Estado para as necessidades mais urgentes da sociedade, como saúde e educação; direitos garantidos pelo Artigo 6º da Constituição, que foram negligenciados quando muitos estavam sem acompanhar as aulas remotas ou morrendo na fila dos hospitais devido à falta de vacinas. Além disso, quando faltou apoio psicológico para os funcionários das escolas e houve retorno ao ensino presencial mesmo diante da demora na distribuição de vacinas para as crianças, todos se mantiveram ainda exercendo suas funções

com medo, excesso de demanda, estresse e estafa; enfrentando o descaso do Estado para com a nossa profissão. Tudo isso apenas ilustrou o histórico brasileiro de sucateamento desse sistema, o que pode ser provado pelas falas aqui presentes sobre crises de ansiedade e desmaios oriundos da sobrecarga de trabalho e sentimento de angústia dos professores diante da injustiça trabalhista e social que enfrentaram.

Além disso, o isolamento mostrou a falta de autonomia docente quando os professores sequer podiam escolher o material que utilizariam nas aulas. Em paralelo, deveriam cobrar os resultados dos alunos, responsabilizando a família pela entrega de atividades que sequer foram trabalhadas de forma concreta nas aulas, o que fez com que o caráter mercadológico da educação ficasse evidente: o conhecimento se apresentou como um produto – materializado nos Planos de Estudos Tutorados (PET) – a ser fornecido ao cliente, no caso o aluno, o qual deveria dar um feedback que seria convertido em dados estatísticos nas avaliações de larga escala. Temos, portanto, uma oportunidade de repensar a relação entre Estado, sociedade, educação, família e aluno; e entender que a educação nos moldes neoliberais em que estamos inseridos está reproduzindo condições desiguais de acesso a direitos básicos e de bem-estar. Assim, quando os relatos dos professores contradizem os dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – os quais apontam a proficiência desse período como “rendimento (fluxo) similar ao observado entre 2017 e 2019” – percebemos o descrédito diante da nossa realidade como profissional e diante da nossa própria

denúncia.

Em consonância, não podemos camuflar a realidade nos apoiando nos benefícios que as novas tecnologias apresentam para a educação ou na tentativa do Governo em levar o conhecimento para todos via *wi-fi* ou sinal de televisão, pois a crise mundial escancarou a desigualdade que atinge as regiões menos favorecidas do Brasil. Pensando nisso, como prova, temos a Escola Estadual Marília de Dirceu, pois embora esteja localizada em uma cidade reconhecida como Patrimônio da Humanidade, ainda assim, a desigualdade também bateu à porta de forma severa: foram cruelmente excluídos os que não conseguiram buscar os PETs; quem não teve ajuda para realizar todas as atividades; quem não teve televisão para assistir às aulas do canal Se Liga na Educação; quem é portador de necessidades especiais e não foi devidamente assistido; quem não teve acesso à internet; e quem não teve um computador e um espaço organizado para estudar.

Por fim, o fato de o Ministério da Educação ter gasto substancialmente menos com educação em comparação com os outros ministérios, revela também que essa não foi vista como prioridade naquele momento e, portanto, é urgente pensar em estratégias governamentais para reparar esses danos e buscar a equidade educacional, bem como cuidar da saúde emocional da comunidade escolar, a fim de que possamos seguir investindo no nosso propósito de promover o trabalho em condições melhores comparadas com as que já vivenciamos até aqui.

SOBRE OS AUTORES



Leidiane Pereira Neiva

E-mail: leidiane.neiva@aluno.ufop.edu.br
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Ouro Preto

Leidiane Pereira Neiva é natural de Catas Altas da Noruega, interior de MG. Mestranda em Letras na Universidade Federal de Ouro Preto, dedica-se a pesquisas voltadas para a área de Produção Textual e Ensino de Língua Portuguesa. Iniciou a docência pelo PIBID-Linguística Aplicada e atualmente atua como professora de Redação e Gramática para Enem e concursos públicos, além de ser membro dos Projetos de Extensão Escrevendo com(o) professores e Lacunas Nossas de Cada dia, ambos da UFOP.



Sarah Linhares Oliveira

E-mail: sarahloliveira@gmail.com

Escola Estadual Professor Soares Ferreira

Sarah Linhares Oliveira é natural de Itabira-MG. Licenciada em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e mestre em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desenvolveu pesquisa sobre as emoções de uma professora de língua inglesa da escola pública. Atualmente é professora de Língua Inglesa para os anos finais do ensino fundamental na Escola Estadual Professor Soares Ferreira, na cidade de Mariana-MG.



Maisa de Freitas

E-mail: maisafreitas.edu@gmail.com
Escola Estadual Professor Soares Ferreira

Formada em Geografia pela UFV, mestre em Educação pela UFOP e especialista em Ensino de Geografia pelo IMEAD. Atualmente leciona na Rede Estadual de Ensino em Mariana-MG.



Beatriz Toledo Rodrigues

E-mail: beatrizditoledo@gmail.com

Escola Estadual Engenheiro Queiros Junior

Beatriz Toledo Rodrigues é natural de Itabirito/MG. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP; Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Mestra em Educação (Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Aprendizagem e Tecnologias da Educação) pela UFOP. Atuou como bolsista PIBID na graduação em Letras. Participa do Grupo de pesquisa MULTDICS Multiletramentos - UFOP e Projeto Métier docente. Professora e servidora pública.



Sônia Maria de Paula Botaro

E-mail: soninhabotaro59@gmail.com

Escola Estadual Marília de Dirceu

Sônia Maria de Paula Botaro é natural de Ouro Preto-MG. Graduada em Normal Superior pela Universidade Federal de Viçosa-UFV. Pós-graduada em Práticas de Letramento e Alfabetização pela UFSJ; em Mídias na Educação pela UFOP; em Coordenação Pedagógica e Planejamento pela FACCREI-FACED; em LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Única de Ipatinga; Representante da OBA-Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. É servidora da SEE/MG.



Eduardo Silame Coelho

E-mail: eduardo.silame@educacao.gov.mg.br
Escola Estadual Professor Soares Ferreira

Eduardo Silame Coelho é natural de Mariana - MG, Bacharel em Ciências Contábeis pela FACCO; Licenciatura Plena em Matemática e Contabilidade de Custos pela UTRAMIG; Pós -graduado em Administração Financeira de Empresas pela FACCO. É servidor da SEE/MG e da Prefeitura Municipal de Mariana.



Walleska Portela Werneck Tavares

E-mail: walleskawerneck@yahoo.com.br

Escola Estadual Professor Soares Ferreira

Walleska Portela Werneck Tavares é natural de Governador Valadares-MG. Graduada em Licenciatura em História - UFOP; Graduada em Tecnologia da Conservação e Restauro- IFMG- Campus Ouro Preto-MG. É professora de Educação Básica de MG.



Flávia de Castro Trindade

E-mail: flavia.trindade@aluno.ufop.edu.br

Universidade Federal de Ouro Preto

Departamento de Letras de Licenciatura-Português

Flávia é aluna de graduação do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Ouro Preto, e pós graduanda em psicanálise. Desde outubro de 2021 é Bolsista extensionistas da Proex, no projeto Metier Docente. Flávia é apaixonada por linguística e educação, é servidora da Prefeitura Municipal de Ouro Preto e atua na área de educação infantil desde 2012.



Gabriele Cerceau Flausino

E-mail: gabriele.flausino@educacao.mg.gov.br
Escola Estadual Professor Soares Ferreira

Gabriele Cerceau Flausino é natural da cidade de Mariana-MG. Graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Bacharelado em Estudos Linguísticos - pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Estudos da Linguagem também pela UFOP. É servidora da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG.



Patrícia Gomes Rolim

E-mail: patriciacademia@yahoo.com.br
Escola Estadual Soares Ferreira

Patrícia Gomes Rolim, natural de Belo Horizonte - MG, graduada em Educação Física pela UFV, Universidade Federal de Viçosa e pós graduada em Educação Física Escolar pela UGF - Universidade Gama Filho. Professora por 27 anos no Colégio Providência - Mariana (aposentada) e ainda professora da E. E. Prof. Soares Ferreira por 20 anos.



Gisane de Oliveira Almeida Costa
E-mail: gisanealmeida@gmail.com

Gisane de Oliveira Almeida Costa é natural de Ponte Nova- MG. Graduada em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Pós-graduada em Metodologia da Língua Inglesa e Portuguesa pela Uninter. Foi supervisora do PIBID e é professora da Escola Estadual Marília de Dirceu desde 2015.



Joel Fernando Penna

E-mail: joelpenna2@gmail.com

Joel é professor de Matemática que atua há mais de vinte anos na rede pública de ensino. Possui Pós-Graduação em Matemática para a EJA. Atualmente é vice-diretor da Escola Estadual Marília de Dirceu e professor da rede municipal de ensino na cidade de Ouro Preto (MG).