

# Universidade: espaço de formação, diálogos e produção de saberes

Elizete Santos Balbino  
Isabel Lopes Fonseca Ferreira  
Jane Cleide dos Santos Bezerra  
Maria do Socorro Barbosa Macedo  
Maria José de Brito Araújo  
(Org.)

  
EDuneal

Elizete Santos Balbino  
Isabel Lopes Fonseca Ferreira  
Jane Cleide dos Santos Bezerra  
Maria do Socorro Barbosa Macedo  
Maria José de Brito Araújo  
(Org.)

# Universidade: espaço de formação, diálogos e produção de saberes





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS**

**Reitor:** Odilon Máximo de Morais

**Vice-Reitor:** Anderson de Almeida Barros

**Diretor da Eduneal:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL**

**Presidente:** Renildo Ribeiro-de-Siqueira

**Titulares**

**Professores:**

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

**Suplentes**

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



**COORDENAÇÃO GERAL DO XI ENCCULT**

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

**COMITÊ CIENTIFICO**

**Coordenadores do grupo de Trabalho**

Profa. Dra. Maria do Socorro Barbosa Macedo

Profa. Dra. Jane Cleide dos Santos Bezerra

Profa. Dra. Elizete Santos Balbino

Profa. Me. Maria José de Brito Araújo

Profa. Esp. Isabel Lopes Fonseca Ferreira

**Revisores Científicos**

Profa. Dra. Alice Virginia Brito de Oliveira

Profa. Me. Ana Paula Monteiro Rego

Prof. Me. Andresso Marques Torres

Profa. Dra. Graciele Oliveira Faustino

Profa. Dra. Jane Cleide dos Santos Bezerra

Profa. Me. Maryana Josina Tavares da Rocha

Profa. Me. Maria José de Brito Araújo

Prof. Dr. Silvio Nunes da Silva Júnior

**Revisão ortográfica**

Anne Dayse Barbosa Sousa Magalhães

**Colaboradoras**

Alicia Vieira Silva

Beatriz Vilma de Farias Neto

Bianca Ramos de Jesus

Camila de Oliveira Barbosa

Eliane dos Santos

Gêscyca Josete do Nascimento

Josélia Honório Torres

Jéssica Alves Inácio dos Santos

José Cleisson Bomfim

Juciara Inácio dos Santos

Karine Silveira de Souza Fausto

Karoline Pereira dos Santos

Maria Dayane Martins Gonzaga

Myllenna de Oliveira Santos

Roseane Abreu Ferreira

Ruana Beatriz Lima Barbosa

**Capa**

Mariana Lessa

**Imagem da Capa**

Freepik

**Ilustração do livro**

Júlia Lavínia do Monte Cavalcante

**Diagramação**

Mariana Lessa

**Catálogo na Fonte**

U58 Universidade : espaço de formação, diálogos e produção de saberes / Elizete Santos Balbino [et.al] ... (Org.). –Árapiraca : Eduneal, 2022.  
143 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

Índice remissivo: p. [142].

ISBN: 978-65-86680-91-1.

DOI: <https://doi.org/10.48016/xienccultgt20>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/>

1. Educação. 2. Ensino Superior 3. Universidade – formação docente. 4. Produção de saberes. 5. Diálogo. I. Balbino, Elizete Santos, org. II. Ferreira, Isabel Lopes Fonseca, org. III. Bezerra, Jane Cleide dos Santos, org. IV. Macedo, Maria do Socorro Barbosa, org. V. Araújo, Maria José de Brito, org. VI. Encontro Científico Cultural.

CDU: 378

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

Editora filiada à



# SUMÁRIO

<b>Prefácio.....</b>	<b>6</b>
<hr/>	
<b>1. Desafios do Teletrabalho nos Cursos de Licenciaturas da Uneal .....</b>	<b>12</b>
<i>Karine Silveira de Souza Fausto</i>	
<i>Maria José de Brito Araújo</i>	
<i>Maria Luiza Braz</i>	
<i>Maria do Socorro Barbosa Macedo</i>	
<i>Isabel Lopes Fonseca Ferreira</i>	
<hr/>	
<b>2. Vivências, desafios, perspectivas: relatos docentes em tempos de pandemia .....</b>	<b>30</b>
<i>Maria Cícera dos Santos Barbosa</i>	
<i>Rousilane Oliveira dos Santos</i>	
<i>Neridiny Ferreira da Silva</i>	
<i>Maria José de Brito Araújo</i>	
<hr/>	
<b>3. Reflexões sobre o processo de formação docente inicial e continuada em tempos de Covid-19 .....</b>	<b>44</b>
<i>Juliana Pereira Lima Santos</i>	
<i>Jainy Ferreira dos Santos</i>	
<i>Liliane Ferreira de Lira Santos</i>	
<i>Ângela Maria Marques</i>	
<hr/>	
<b>4. Narrativas de Egressos do Curso de Pedagogia a distância da UFAL: uma proposta investigativa .....</b>	<b>56</b>
<i>Willams dos Santos Rodrigues Lima</i>	
<i>Maria Aparecida Pereira Viana</i>	
<hr/>	
<b>5. Gestão e suas atribuições no contexto escolar e em tempos de pandemia: um estudo de caso .....</b>	<b>71</b>
<i>Rousilane Oliveira dos Santos</i>	
<i>Maria Cícera dos Santos Barbosa</i>	
<i>Maria José de Brito Araújo</i>	
<i>Juracilene Ramos de Oliveira</i>	
<i>Neridiany Ferreira da Silva</i>	



**6. O perfil socioeconômico dos alunos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental: escolas parceiras do PIBID ..... 84**

*Juciara Inácio dos Santos*

*Rousilane Oliveira dos Santos*

*Maria José de Brito Araújo*

---

**7. Assistência Estudantil da Universidade Federal de Alagoas-UFAL em Palmeira dos Índios-AL em tempos de pandemia do Covid-19 ..... 95**

*Laura Priscila Almeida Santos*

*Tathina Lucio Braga Netto*

*Alinne de Oliveira Dantas*

---

**8. Pandemia, ensino remoto e inclusão de estudantes com deficiência ..... 102**

*Gêscyka Josete do Nascimento*

*Rikele Mikaele dos Santos*

*Steffanie Fernandes de Albuquerque*

*Maria José de Brito Araújo*

*Elizete Santos Balbino*

---

**9. Leitura na perspectiva dialógica: uma análise da entonação valorativa no LDP do Ensino Fundamental a partir das perguntas de leitura ..... 117**

*Jane Cleide dos Santos Bezerra*

*Maria Geovana de Oliveira Gama*

*José Cleisson Bomfim*

*Eliane dos Santos*

*Lyvia Mychelle Simplicio Santos Rolim*

---

**Sobre os organizadores ..... 139**

---

**Índice Remissivo ..... 142**

---

## Entre o narrar, falar e escrever: pensando a formação em tempos adversos

Obviamente, só podemos falar (e escrever) com as palavras comuns, com essas palavras que são ao mesmo tempo de todos e de ninguém. Falar (ou escrever) com as próprias palavras significa se colocar na língua a partir de dentro, sentir que as palavras que usamos têm a ver conosco, que as podemos sentir como próprias quando as dizemos, que são palavras que de alguma maneira nos dizem, embora não seja de nós de quem falam.

(Larrosa – Tremores, 2017)

Início este prefácio recorrendo à Larrosa para fazer uso de palavras, uma vez que me coloco na tarefa de falar sobre e a partir de outros escritos, para convidar outras pessoas para essa leitura. O que pode parecer simples, torna-se um grande desafio – o de escolher palavras para, de forma breve, apresentar outros escritos, sem incorrer no erro de simplificar a arte do que fora produzido por outrem. Através da experiência da leitura, ponho-me, portanto, no exercício de falar/escrever sobre escritos, narrativas e análises, que nos possibilitam conhecer um pouco mais sobre os fazeres educacionais, que foram atenciosamente pensados e experienciados por diferentes mestres/as e estudantes, aprendizes e aprendentes, que se colocaram na empreitada de pesquisar, conhecer e apresentar diferentes contextos, sujeitos e enunciados por meio da fala/escrita acadêmica, em tempos de pandemia.

Mais do que nunca, o momento que vivemos nos convida a olhar e a atentar para os mais diversos contextos e universos de práticas, saberes e interações. Somando-se a isso, é urgente (re)pensar o fazer educativo que nos aproxima dos diferentes sujeitos e aproxima os mais diversos modos de ser, instigando-nos a enxergar as diferentes perspectivas e práticas pedagógicas e de pesquisas. É assim que do lugar da academia, que esse Grupo de Trabalho, realizado no XI ENCCULT, em 2021, levou-nos a olhar, escutar, perceber, sentir, dialogar com a “UNIVERSIDADE - ESPAÇO DE FORMAÇÃO, DIÁLOGOS E PRODUÇÃO DE SABERES”.



O presente livro nos ajuda a refletir sobre a atualidade, não só pelas temáticas apresentadas, mas por todo o enfrentamento de elaborar e realizar discussões e pesquisas em meio a uma pandemia. As vivências, tanto pessoais quanto acadêmicas, sofreram vários atravessamentos, que implicaram em um exercício de resiliência de cada pessoa envolvida nos processos educacionais e de aprendizagem. Os trabalhos aqui trazidos revelam não só uma sensibilidade das organizadoras do respectivo GT, como também daquelas e daqueles que se propuseram a encarar os desafios da produção acadêmica em um período tão atípico, o que fez e faz com que possamos nos reinventar em relação às metodologias e às estratégias a serem utilizadas, para a produção de materiais de pesquisa.

Nota-se um compromisso ético-político com a Educação, considerando a formação acadêmica, bem como o desenrolar das políticas educacionais, e pensando, principalmente, nos desafios impostos pela mudança, praticamente obrigatória, das atividades, ocasionada pela pandemia. Não foi o desafio sobre o fazer pedagógico e/ou uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, foi o desafio de manter-se firme e não perder a humanidade, diante de tantas e diversas perdas, bem como diante das inúmeras tentativas de desqualificação do fazer e saber docente e da produção acadêmica de conhecimento. Dessa forma, convido-lhes a passear pelos capítulos que compõem este livro. Num exercício de olhar, escutar, acolher a apresentação de narrativas, falas, discussões e análises, por meio das “palavras” pensadas, escolhidas e organizadas, para compor os respectivos textos.

O capítulo inicial, remete-nos ao início dos trabalhos remotos, devido à suspensão das atividades presenciais, por causa da pandemia causada por COVID-19. Levando isso em consideração, as autoras apresentaram uma reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos nos cursos de licenciatura, especificamente do *campus* I da Universidade Estadual de Alagoas. Sob o título “**Desafios do Teletrabalho nos Cursos de Licenciaturas da UNEAL: uma investigação no campus I - Arapiraca/AL**”. Essa pesquisa mostrou o quanto foi difícil o uso de determinadas tecnologias digitais de informação e comunicação, para o fazer pedagógico durante esse período, e que, apesar de haver momentos de aprendizagens significativas, foram identificadas várias dificuldades, principalmente, no tocante ao acesso de uso da internet em determinadas localidades, onde muitos estudantes residem.

Com o olhar voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no capítulo 2, intitulado “**Vivências, desafios, perspectivas: relatos docentes em tempos de pandemia**”, as autoras buscaram um diálogo com docentes da rede pública de Arapiraca-AL a respeito dos desafios e perspectivas vivenciadas nas aulas remotas. A pesquisa apontou falta de apoio da família, problemas em relação aos equipamentos tecnológicos, para subsidiar as aulas e para os alunos acompanharem todas as atividades.



O terceiro capítulo – **“Reflexões sobre o processo de formação docente inicial e continuada em tempos de Covid-19”** – volta-se para a reflexão sobre os processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, levando em conta o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), para a realização das atividades acadêmicas, durante a pandemia. Uma das questões apresentadas na pesquisa realizada com professores da educação básica, foi a importância de um investimento maior na temática das TDICs, nos cursos de licenciatura, bem como em políticas de formação continuada, que levem em conta a necessidade de mais conhecimento e apropriação, por parte dos docentes, dessas ferramentas.

Como as discussões realizadas pelo respectivo grupo de trabalho remeteram à formação docente, um dos eixos discursivos a ser considerado é o da Educação à Distância. O capítulo 4, intitulado **“Narrativas de Egressos do Curso de Pedagogia a distância da UFAL: uma proposta investigativa”**, é uma proposta de investigação sobre os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, das turmas do período entre 2012 e 2014. Tal proposta de pesquisa se mostra relevante para discutir o processo formativo por meio dessa modalidade educacional.

A pandemia provocou um aumento na carga de responsabilidade da gestão escolar para a continuidade das atividades pedagógicas. Com o objetivo de analisar as atribuições da gestão escolar, articulando as ações de caráter pedagógico no período remoto em virtude dos vários papéis desenvolvidos pelo gestor e coordenador, assim, no capítulo 5, temos um estudo realizado em uma escola de Arapiraca-AL. O quinto capítulo: **“Gestão e suas atribuições no contexto escolar e em tempos de pandemia: um estudo de caso”** destaca os enfrentamentos por parte da gestão, para garantir a manutenção do ensino, no contexto pandêmico, considerando, principalmente, o ensino público.

O capítulo 6 nos traz outra temática, que envolve uma das iniciativas de valorização do magistério, no percurso de formação docente – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Trata-se de uma pesquisa que fora realizada em 2018, como forma de conhecer o perfil de estudantes de escolas da rede pública, que participaram do referido programa. Temos, então, **“O perfil socioeconômico dos alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental: Escolas parceiras do PIBID”**, um trabalho pelo qual foi possível averiguar as condições socioeconômicas de alunos de três escolas de Arapiraca-AL e que apresentou uma diversidade de condições de vida dos respectivos alunos, bem como a busca, por parte das escolas, em trabalhar com um olhar voltado para o princípio da equidade, na garantia da educação desses sujeitos.



No capítulo 7, temos uma discussão sobre “**Assistência Estudantil da Universidade Federal de Alagoas-UFAL em Palmeira dos Índios-AL em tempos de pandemia do Covid-19**”. Tendo em vista a situação de adversidade ocasionada em virtude da pandemia, levou-se em consideração a necessidade de discutir a atuação junto aos estudantes através da via virtual. A partir dos relatórios institucionais as autoras, identificaram que houve uma diversidade de demandas estudantis, que emergiram e/ou se agravaram com a pandemia, as quais estão associadas a questões referentes à saúde mental, às condições socioeconômicas e às práticas pedagógicas. Com isso, podemos perceber o quanto o período pandêmico acarretou ou agravou problemas de diversas ordens, que de alguma forma têm relação direta com os processos de ensino e de aprendizagem do mais diversos públicos.

Se de modo geral a pandemia estampou a desigualdade social e as dificuldades em relação à inclusão digital e escolar/educacional, ao nos reportarmos aos estudantes com deficiências podemos falar em um duplo processo de exclusão. Assim, no oitavo capítulo deste livro – “**Pandemia, ensino remoto e inclusão de estudantes com deficiência**”, as autoras se propuseram a buscar compreender como foram realizadas as atividades escolares na modalidade remota, por professores de escolas públicas de municípios do interior de Alagoas. Diante do atravessamento da pandemia, no tocante aos alunos com deficiência, foi apresentado um desafio ainda maior do que com o público de alunos que não apresentam necessidades específicas. Além disso, a necessidade de um contato e de orientação às famílias, para a execução das tarefas escolares foram muito dificultadas, por diversos fatores. Logo, foi, de pronto, identificado o quanto o processo de ensino e de aprendizagem ficou comprometido, durante esse período.

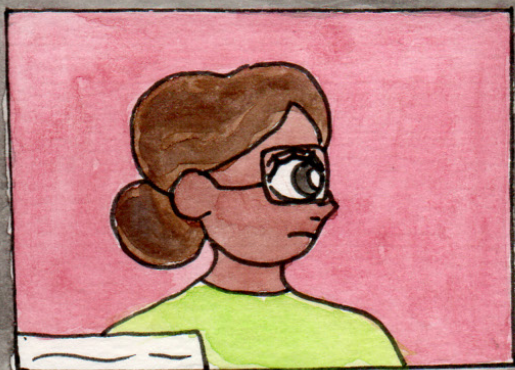
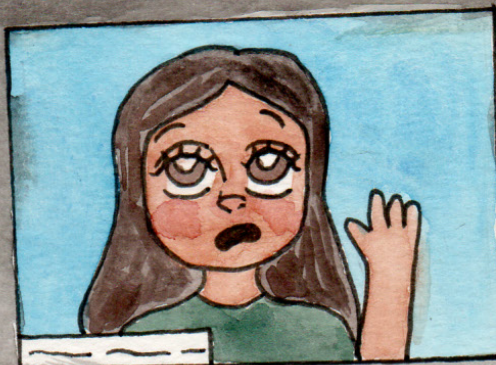
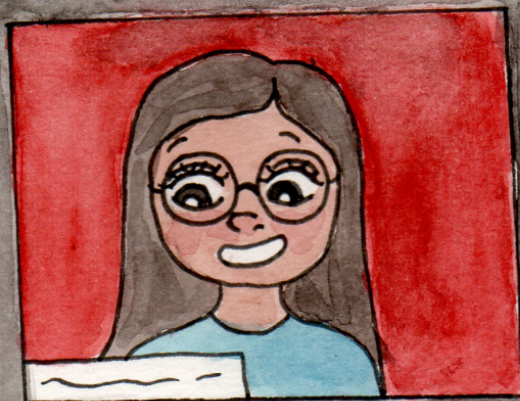
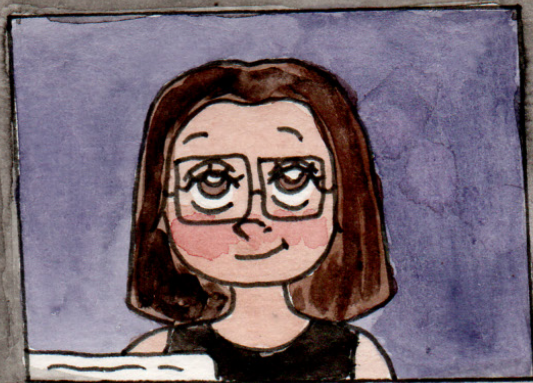
No nono capítulo, sem adentrar na discussão sobre pandemia, mas a partir de uma pesquisa de iniciação científica realizada durante esse período, os autores nos trazem uma discussão sobre o livro didático. Sob o título “**Leitura na perspectiva dialógica: uma análise da entonação valorativa no LDP do Ensino Fundamental a partir das perguntas de leitura**”, a partir do gênero tirinha presente no livro didático, foram analisadas as questões de leitura organizadas em torno deste gênero e mostrou-se que as perguntas carecem da leitura dialógica para serem respondidas, principalmente, no que diz respeito ao elemento sócio valorativo da linguagem. Foi analisado um material do 6º ano, com base no Círculo de Bakhtin, e, mostrou-se a importância da produção de sentido, quando se faz uso do livro didático. Além disso, foi possível identificar o quanto o trabalho realizado pode auxiliar no processo de compreensão e interpretação textual dos estudantes.



Diante de todo o exposto, reforço que temos, então, um conjunto de narrativas, análise de textos, falas, e palavras que foram colhidas e acolhidas e que, por diferentes olhares e perspectivas, estão aqui cuidadosamente apresentadas, para que possam, em alguma medida, contribuir e aprimorar com a produção de conhecimento, principalmente, na área da Educação. E, apesar das palavras escolhidas para falar sobre a produção deste livro, faltam palavras para mostrar o olhar, a atenção, o cuidado, o carinho, o compromisso e o profissionalismo das várias mãos que o compuseram. Desejo a todas, a todos e a todes, uma boa leitura!

*Graciele Oliveira Faustino*  
Docente UNEAL-Campus III





SLAVI NIAC.



o ENCERRAR CHAMADA  
o COMPARTILHAR SLIDE

REUNIÃO ONLINE

*Independentemente de o professor dominar ou não as ferramentas digitais, esse foi um momento decisivo no sentido de aprender lidar com a nova situação, assim como alargar a aprendizagem na utilização das mesmas.*

(FAUSTO et al., 2022)

# Desafios do Teletrabalho nos Cursos de Licenciaturas da UNEAL: uma investigação no campus I - Arapiraca/AL<sup>1</sup>

*Karine Silveira de Souza Fausto<sup>(1)</sup>*

*Maria José de Brito Araújo<sup>(2)</sup>*

*Maria Luiza Braz<sup>(3)</sup>*

*Maria do Socorro Barbosa Macedo<sup>(4)</sup>*

*Isabel Lopes Fonseca Ferreira<sup>(5)</sup>*

- <sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0607-6789>; acadêmica no Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), campus I, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: kafaustto05@gmail.com;
- <sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9641-3015>; UNEAL, campus I, Arapiraca – AL, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: maria.araujo@uneal.edu.br;
- <sup>(3)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2031-2469>; UNEAL, campus I, Arapiraca – AL, Professora do Curso de Licenciatura em Geografia, BRAZIL, E-mail: luiza.braz@uneal.edu.br;
- <sup>(4)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0291-2786>; UNEAL, campus Santana do Ipanema/Docente, mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), BRASIL, E-mail: socorro.macedo@uneal.edu.br;
- <sup>(5)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6876-7529>. Universidade Federal de Alagoas, mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores / PPGEFOP; bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas/FAPEAL, Brazil, E-mail: isabel.ferreira@arapiraca.ufal.br.

## INTRODUÇÃO

O ensino remoto emerge no ano de 2020 como um paradigma emergencial, objetivando suprir as necessidades educacionais nas instituições de ensino público e privado, atingindo todos os níveis e modalidades devido à pandemia da Covid-19, causada pelo coronavírus- SARS- CoV-2. Assim sendo, o ensino superior precisou se ajustar a nova forma de ensinar e aprender, passando a adotar algumas ferramentas tecnológicas, a fim de cumprir seu papel socioeducacional.

A prática do Ensino a Distância (EaD) nos instiga a pensar em desafios e perspectivas, especialmente no âmbito do ensino superior. Na visão de Heekler e Guidotti (2021),



essa questão implica uma reflexão com o corpo docente em relação a organização do planejamento de suas disciplinas, considerando a mediação pedagógica, a avaliação das atividades de aprendizagem, bem como as propostas metodológicas e os recursos tecnológicos disponíveis para professores e alunos.

Diante do exposto, temos como objetivo dialogar com os acadêmicos sobre o ensino remoto, sua aplicabilidade, assim como as dificuldades apresentadas pelos acadêmicos em relação as aulas *online*, tendo em vista ser uma situação inusitada, a qual o público acadêmico não estava preparado para tamanha dimensão causada pela Covid-19.

Nesse cenário, vimos lembrar que todo obstáculo gera inquietação, especulação, quer seja empírica, quer seja direcionada para a cientificidade. Outrossim, sendo as aulas remotas e o teletrabalho uma possibilidade para manter os acadêmicos em sintonia com os conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo e como forma de ocupação virtual para o professor, questiona-se: Quais os impactos gerados pelo ensino emergencial nesse período de pandemia? Esse novo paradigma adotado no ensino gerou/gera aprendizagem significativa?

## TELETRABALHO E ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Pensar no uso das tecnologias para o ensino nos faz refletir sobre os impactos, considerando que alguns alunos têm dificuldade de acesso à internet, existe uma falta de cultura no hábito de estudos em casa, alunos com dificuldades no processo de aprendizagem entre outros fatores que implicam no desenvolvimento do aprender a aprender e ensinar a ensinar.

A fim de que possamos ter uma visão mais detalhada quanto à adesão do teletrabalho em países da América Latina, a Revista Brasileira de Saúde Ocupacional (2021, p. 4) disponibiliza alguns dados, tais como:

Na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México, houve um aumento de 324% no teletrabalho entre o primeiro e o segundo trimestre de 2020, apesar de estimativas de que apenas 21,3% tinham possibilidade de realizar o teletrabalho(80%) entre profissionais, cientistas e técnicos a 15% entre trabalhadores no comércio e 1% na agricultura. Evidenciando a natureza do trabalho e a lacuna no acesso à Internet. Em junho de 2020, 44% dos países da América Latina e do Caribe não atingiu a velocidade de download que permite desenvolver simultaneamente várias atividades on-line.

Ainda na revista acima citada, é feito um alerta, o qual destaca que: “O próprio teletrabalho pode aumentar as desigualdades, se continuar como uma opção,



principalmente para os setores mais produtivos da economia e para as pessoas com níveis de formação mais elevadas” (2021, p.5).

No caso do fazer do professor, sua prática pedagógica centra-se no ambiente domiciliar durante esse período de caos provocado pela covid-19. Nessa direção, Oliveira e Cheres (2020, p.6) acrescentam:

[...] é o trabalho realizado em lugar diverso do ambiente físico da empresa, ou seja, no qual o empregado realiza as atividades em casa, utilizando-se das tecnologias apropriadas para execução das atividades que sejam possíveis de serem executadas.

A despeito do que os autores acima citados afirmam, entendemos que as atividades a serem realizadas, a exemplo daquelas sob a guarda do professor, são passíveis de adaptação, tendo em vista as possibilidades para a execução das ações que perpassam pelo domínio do uso da tecnologia, assim como a aquisição dos recursos que demanda da situação econômica de professores e, especialmente, dos alunos.

## ENSINO REMOTO E PANDEMIA

Quando nos reportamos ao ensino remoto, este encontra-se associado ao teletrabalho em razão da pandemia do Covid-19, posto que, no Estado de Alagoas, o Decreto nº 69527, de 17 de março de 2020, institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional em decorrência da pandemia do coronavírus, na rede pública e privada de ensino no âmbito do Estado de Alagoas.

Independentemente de o professor dominar ou não as ferramentas digitais, esse foi um momento decisivo no sentido de aprender lidar com a nova situação, assim como alargar a aprendizagem na utilização das tecnologias em sala de aula. No caso da universidade em questão, foi adotado o sistema GSuit da *Google*, que inclui o uso do *Meet* e do *Classroom*.

Na busca de pesquisadores que discorram sobre a questão, vimos em Heckler e Guidotti (2021) que o ensino remoto na condição *online* é assumir desafios coletivos na elaboração de um cenário educativo com pessoas geograficamente distantes, cujo propósito é a interação, propondo atividades individuais e coletivas com o auxílio das tecnologias digitais. Mormente, entendemos que essa é uma socialização de experiências que abarca o falar, o escrever, o ler, o indagar e o teorizar.

Uma prática recorrente nas instituições educacionais perceptíveis durante esse período pandêmico nos remete ao fato da organização e do planejamento envolvendo os



docentes e a família para que possam acompanhar as crianças/adolescentes no percurso das aulas remotas. Frente ao exposto, Silva, Andrade e Santos (2020, p. 4) afirmam:

[...] os sistemas escolares analisam com os profissionais de educação as melhores estratégias de ensino como forma de utilizar atividades síncronas e assíncronas tornando as aulas híbridas e proporcionando o ensino completo aos estudantes com e sem acesso à internet. [...] as instituições precisam garantir o auxílio tecnológico a todos os alunos, inclusive, aos que não têm disponibilidade dessa tecnologia.

As atividades síncronas e assíncronas estão presentes na educação básica e no ensino superior facilitando o fazer do professor e contribuindo no sentido de o aluno progredir nos estudos fazendo leituras e podendo participar de discussões inerentes às orientações do professor – em especial o aluno do ensino superior que tem um discernimento capaz de refletir, produzir, acompanhando as ações em grupo ou individual.

Tempos de pandemia nos remetem a uma reflexão sobre as situações de calamidade, desastrosas para toda população mundial, atingindo todos os setores da sociedade. Assim, Sampaio (2020, p. 3) reforça que:

[...] os impactos ocasionados pela pandemia colocam-nos diante de muitas questões complexas, uma vez que alterações repentinas no comportamento das pessoas em situação de isolamento passaram a acarretar mudanças em todos os níveis [...].

Entre teletrabalho, ensino remoto e pandemia, vimos que o professor se debruça na causa da educação, entendemos que cada regra tem exceção, porém estamos nos reportando àquele profissional que vive da/e pela educação de forma prazerosa, enxergando no aluno o ser em desenvolvimento, em construção que precisa adquirir saberes necessários à sua progressão enquanto sujeito pertencente a uma sociedade em mudanças.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Enquanto procedimentos metodológicos, pensamos em várias possibilidades, entretanto optamos por uma forma possível para realização desse estudo em tempos de isolamento social. A busca por alguns teóricos pesquisadores fez a diferença, inicialmente se tratando dos teóricos abordados nessa pesquisa e os caminhos a seguir para concretização dos resultados. Compreendemos Ramos e Naranjo (2014, p. 13), quando defendem: “a investigação científica surge dada a necessidade que o homem tem de dar solução aos



problemas que se manifestam na sua vida cotidiana [...]”. De certa forma, os autores nos instigam a busca de algo até então não conhecido.

Ainda buscando meios para alavancar a investigação, vimos que Fachin (2018) nos apresenta a forma teórica metodológica da estrutura de um projeto de pesquisa, assim, na condição de bolsista do Pibic/Professora orientadora e voluntárias, nos debruçamos na empreitada de um projeto que retrate a realidade atual, foi então que o tema em discussão nos motivou, pois estávamos vivenciando o momento de pandemia.

A metodologia nos mostra o caminho a seguir em todo e qualquer procedimento de pesquisa. Assim sendo, adotamos a abordagem Estudo de Caso, que para justificar enfatizamos as ideias de Lukosevicius e Guimarães (2018), quando defendem que o pesquisador, através do desenho do Estudo de Caso, reflete sobre as questões futuras, objetivando maximizar a eficiência e mitigar os riscos da pesquisa.

Além dos teóricos com foco na pesquisa, entendemos que o caso aqui investigado pode ser caracterizado como exploratório, pois, segundo Gil (2009), há possibilidade de ampliação do conhecimento do pesquisador sobre determinado fenômeno. Em relação aos sujeitos investigados, estes foram selecionados através de uma amostra aleatória. Nossa previsão era atingir setenta acadêmicos, porém só contamos efetivamente com trinta e sete, o que consideramos uma amostra significativa.

O instrumento é a entrevista, em que foi elaborado um roteiro com 10 questões, para orientar as informações a serem coletadas, o que consideramos uma boa representatividade. O *locus* de nossa investigação foi a UNEAL, apesar de não estarmos de forma presencial, contamos com a presteza dos alunos de forma *online*. Os sujeitos que colaboraram com essa investigação foram 37 alunos das licenciaturas em: Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Química e Ciências Biológicas do campus I-Arapiraca/AL. O curso que teve maior representatividade foi a Pedagogia com 35,1% e o de menor fluxo foi História com 13,5%.

Para coleta de dados, utilizamos a plataforma do *Google Forms*, lá foram digitadas as questões roteiros e encaminhadas para os pesquisandos que, dentro de 15 dias após o envio, já estavam fazendo a devolutiva. Essa experiência superou as expectativas dos pesquisadores envolvidos nesse projeto, para nós esses momentos foram inovadores, gerando aprendizagem e o saber manusear a plataforma, a qual facilitou a coleta exaustiva, tradicional. Por meio dessa ferramenta, é possível obter os dados já tabulados e organizados em forma de gráficos.

Quanto à análise dos dados, primamos pelo sigilo, não identificando nomes dos protagonistas e nem sua relação com os cursos de licenciaturas. Nesse caso, podemos



defender que apesar dos gráficos e tabelas, caminhamos por uma pesquisa do tipo qualitativa e justificamos com os argumentos de Mezzaroba e Monteiro (2003, p. 108). Para os autores:

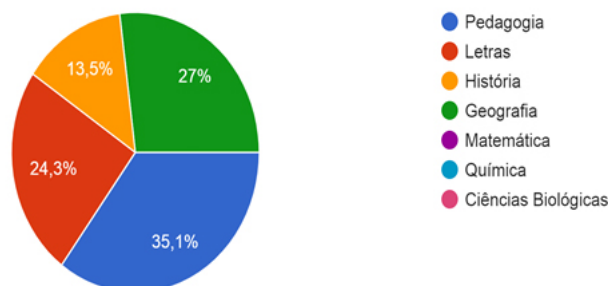
A pesquisa qualitativa também pode possuir um conteúdo altamente descritivo e pode até lançar mão de dados quantitativos incorporados em suas análises, mas o que vai preponderar sempre é o exame rigoroso da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado e (re) interpretado de acordo com as hipóteses estrategicamente estabelecidas pelo pesquisador.

É nesse contexto que queremos enaltecer o tipo de pesquisa, considerando que os gráficos e tabelas vez ou outra aparecem no texto. Nos resultados e discussões, trazemos descrições, porém estas são interpretadas, assim como gráficos e tabelas. São respostas que mostram uma realidade atual, com suas mazelas causadas por um vírus que provocou uma grave crise sanitária e alto índice de morte, afetando a educação dos países do mundo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo do princípio de que estamos vivenciando uma situação diferente, esta pesquisa conta com resultados advindos da realização de uma entrevista de forma *online*. Nesta seção do texto, apresentamos gráficos e em seguida, a descrição dos fatos, através da fala dos estudantes, aqui representada por meio da transcrição desses atores sociais. Os estudantes das licenciaturas são identificados por curso de forma generalizada, a fim de preservar suas identidades. Assim sendo, a primeira questão traça o percentual dos cursos sob os quais são vinculados.

**Gráfico 1 - Cursos de licenciaturas e vínculos dos estudantes.**

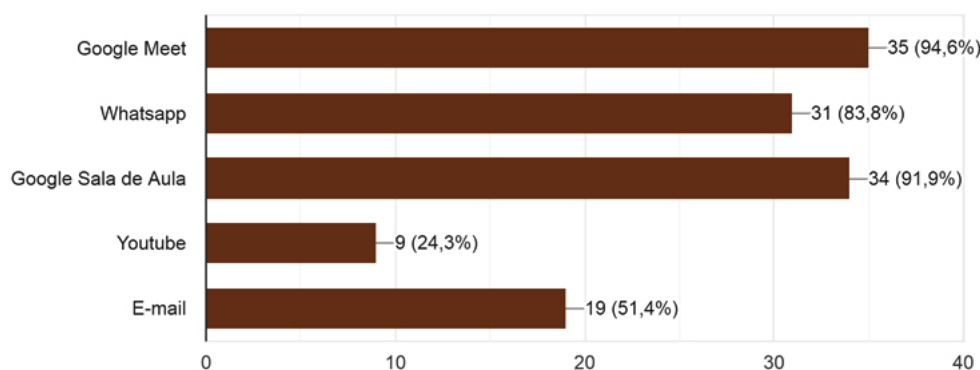


Fonte: Dados da pesquisa (2021)



Por meio do gráfico acima, podemos verificar o maior e o menor índice de pessoas respondentes. Em relação a falta de respostas dos demais participantes, entendemos que não temos a cultura de responder pesquisas, sendo essa uma das dificuldades nas pesquisas de forma *online*. A Pedagogia é um curso que se destina a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nele, encontramos toda a base da formação que vai desde a criança bem pequena à pré-adolescência.

**Gráfico 2 – Ferramentas utilizadas pelos professores.**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

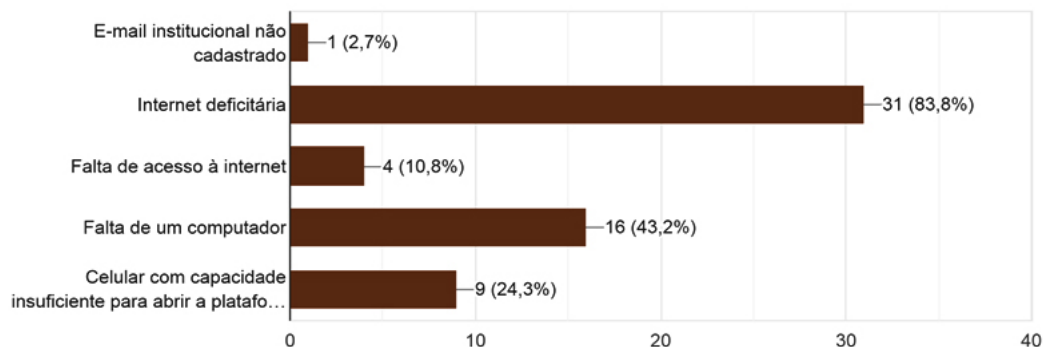
No gráfico 2, há uma exposição das ferramentas utilizadas pelos professores, são eles: *Google Meet*, que surge como a principal ferramenta; *Google Sala de Aula* é bastante difundido, quase iguala-se ao *Google Meet*; *Youtube* é uma ferramenta de pouco uso, segundo dados coletados, entretanto o *E-mail* tem uma aplicabilidade boa.

Diante do exposto, entendemos que essas ferramentas são expressivas, pois sinalizam um apoio ao docente em momentos difíceis. O *Google Meet*, na ótica de Silva; Andrade; Santos (2020, p. 6) “é dispositivo gerenciado pelo computador ou outro equipamento móvel de forma que possibilita a conectividade entre o profissional da instituição e alunos no sistema *home Office*”. Apesar das dificuldades, sempre há alternativas, nesse caso os professores estão se reinventando.

Na mesma direção, o roteiro da entrevista traz considerações sobre a formação continuada para os alunos das licenciaturas no sentido de aprenderem, para aqueles que não sabiam, a manusear as ferramentas que fossem cabíveis para as aulas remotas. Tendo em vista que o *campus* conta com sete cursos de licenciaturas, do total de respondentes da pesquisa, somente 43,2% receberam orientação integral, 24,3% em parte e 32,4% não foram orientados.



**Gráfico 3- Dificuldades dos alunos na utilização das plataformas.**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2021)

Como posto no gráfico acima, compreendemos que a maior dificuldade era a internet, que é geralmente deficitária, não somente em uma parte da região, mas em toda região do agreste (Arapiraca). Vimos também que a ausência do computador se caracteriza como uma dificuldade, associada à falta de internet, assim como o aparelho celular com capacidade insuficiente para baixar os aplicativos. Nessa direção, os estudantes ressaltam que suas aprendizagens estão em maior grau nos espaços em que são proporcionados trabalhos em grupo, havendo compreensão nas atividades.

Destarte, Sá e Narciso (2020) reforçam que, no cenário provocado pela pandemia, houve a necessidade de adaptação e improvisação das instituições de ensino e dos professores e, assim, foi inserido o ensino remoto. Os autores ressaltam que o ensino remoto se diferencia da educação a distância, pois é uma forma de ensino temporária, emergencial e acessível, que objetiva dar continuidade às aulas diminuindo os prejuízos na aprendizagem dos alunos por meios de plataformas de ensino. Isso posto, queremos enfatizar que existem professores que se reportam a essa modalidade de ensino como sendo Ensino a Distância (EAD), porém, vimos que há diferença, os autores acima citados mostram que são divergentes, cada um com uma especificidade.

Na sequência, destacamos os resultados das questões abertas em um total de cinco. No momento do início das aulas remotas, as atividades presenciais na UNEAL foram suspensas, cumprindo o decreto estadual e cada colegiado de curso optou por continuar com as disciplinas de forma remota ou não, ficando o aluno livre para escolher entre a oferta, qual que poderia cursar ou não, sem, contudo, haver prejuízo para eles. Posteriormente, em setembro, decidiu-se por realizar um semestre especial virtual. Assim, nosso questionamento



trata da(s) disciplina(s) que cada entrevistado se matriculou. No total de 37 alunos, houve uma adesão bastante significativa. Em média, cursaram entre cinco e seis disciplinas no ano de 2020.

Todos os professores se dispuseram a aprender lidar com o novo normal, se reinventado em meio à pandemia. Para Silva (2020, p. 3):

se reinventar [...] traduz em buscar novas capacidades, ir em busca do que no fundo nem o próprio professor sabe que é capaz, trazer à tona seus conhecimentos guardados, que nunca fora colocado em prática, o desafio é consigo mesmo, a fim de honrar com sua profissão[...].

Em se tratando de reinventar, nosso segundo questionamento se refere às metodologias diferenciadas utilizadas pelos professores nas aulas síncronas e assíncronas na universidade. As respostas foram na seguinte ordem: “todas possíveis”; “produção de artigos, uso de plataformas, a exemplo do *Google Meet*, *Classroom* e *WhatsApp*”. As leituras de textos estão presentes em todas as respostas, bem como os debates, as discussões. Outras metodologias sinalizam o contexto da sala de aula, a exemplo de: trabalhos em grupos e individuais; realização de seminários; apresentação de *slides*; vídeos por meio do *Youtube*; *E-book*.

O compartilhamento da tela do computador para que alunos e professores pudessem visualizar marcou todas as aulas, por vezes algum professor estava aprendendo e o aluno, nesse momento, sempre orientando a forma de compartilhamento, o que se configura uma troca de experiências e de saberes. A gincana foi uma atividade que marcou as salas de aula do *Google Meet*, metodologia bem aceita, conforme fala dos entrevistados. Segundo relatos, as atividades assíncronas geralmente eram compensadas por pontuações atribuídas aos alunos, entretanto, na visão deles, essa é uma metodologia que pode prejudicar o aluno e afetar sua aprendizagem, nem sempre é benéfica.

Não podemos ignorar que o ensino remoto traz alguns benefícios mesmo em meio às dificuldades. Nesse contexto, nossa indagação nessa terceira questão foi a respeito das principais vantagens. Essas vantagens foram sinalizadas sob diversos aspectos e linguagens, tais como: contenção de despesas com traslado entre residência e universidade; flexibilidade, podendo aproveitar todas as aulas porque são gravadas; maior segurança sanitária e social como um todo e, a oportunidade de um aprendizado novo por meio da tecnologia digital, recurso indispensável à vida profissional, tanto pública quanto autônoma.



Há um grau de satisfação nas respostas de alguns participantes da pesquisa, tendo em vista o que está posto no parágrafo anterior. As aulas remotas trouxeram e trazem conforto frente ao aconchego de sua casa. Outras respostas sinalizaram a questão da comodidade, enfatizando que, para assistir aulas remotas, não precisam acordar às cinco horas da manhã, pois, para muitos, há o deslocamento, especialmente quem reside em outras cidades ou povoados.

Ainda nos reportando à terceira questão, falam que o ensino remoto proporciona mais segurança nas apresentações de trabalhos, entendemos que o fato se dá por não estarem presentes fisicamente; enquanto falam virtualmente, têm a chance de fechar a câmera, não sendo exposta a imagem. São muitas desculpas quando o professor solicita que abra a câmera, sempre vem o discurso que a ferramenta que estão usando não dispõe desse recurso. Nessa direção, apontamos, sobretudo, as ferramentas tecnológicas que não comportam tudo aquilo que necessitamos para uma aula de qualidade. Os equipamentos, a exemplo de *notebook* e celulares, tiveram uma elevação de preço, impossibilitando a aquisição por uma determinada categoria de professores. O distanciamento não é somente social, é também econômico e político, gerando desconforto para ambos os protagonistas da educação: professores e alunos.

As respostas vislumbram, na questão terceira, que o ficar em casa ultrapassa qualquer barreira, para eles é a solução mais apropriada. Para uns poucos alunos, ficar em casa é ter tempo para fazer outras coisas, mas que outras coisas são essas? Não houve posicionamento, talvez cuidar da casa, da roça, dos filhos, entre outros afazeres. Não ficar sem aula durante esse período foi muito expressivo, como também o acesso à matrícula em outros *campi* da UNEAL. Uma das falas se reporta às orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso, “posso ver meu orientador sem ter que me deslocar até a faculdade” (fala de um entrevistado).

Vale salientar que, em meio a esse percurso, algumas falas trazem angústias sobre as aulas remotas, os teletrabalhos, essa forma virtual que todos (professores e alunos) vivemos e vivenciamos no cotidiano do ensino superior. Um dos entrevistados fala de uma maneira categórica: “Autodisciplina, melhor preparo para os seminários. Nenhum risco já que é virtual.” Parece um elogio, porém, no decorrer de sua fala, ele acrescenta: “Não vejo vantagem alguma. Conciliar os estudos com a rotina da casa é muito difícil, sem contar que muitas vezes temos que ser grosso com amigos e parentes.”. Enfim, a metodologia, segundo relatos, fica muito restrita. “Nenhum método se compara a aula presencial”. (fala do entrevistado).



A quarta questão trata das desvantagens das aulas remotas, aqui tratadas à parte da situação anterior que fala sobre vantagens. Questionamos o seguinte: Seguindo a ótica da questão anterior, fale um pouco sobre as desvantagens que você percebe nesse momento considerado o novo normal, o qual instituiu as aulas remotas e o teletrabalho? Em que concerne à concepção, destacamos a aceção de Corona; Fonseca (2020, p. 5), quando defendem:

[...] o teletrabalho é uma espécie do gênero trabalho à distância cuja regulamentação geral, no ordenamento jurídico brasileiro, sobreveio em 2011, tendo sido especificamente regrado em 2017 pela Reforma Trabalhista e realçado pela Medida Provisória n.º 927/2020, como uma forma de manter as relações laborais em paralelo com as exigências de combate à pandemia da Covid-19.

Cabe asseverar que o teletrabalho já tinha e tem sua garantia perante a legislação trabalhista, sendo efetivamente difundido por meio da pandemia, quando surge a necessidade de o profissional da educação dar continuidade ao seu trabalho docente, distante da aglomeração que é provocada por diversos alunos em uma dada instituição de ensino. Em escolas de Educação Básica e Ensino Superior, é praticamente impossível respeitar o distanciamento.

Acentuamos como desvantagens os argumentos dos entrevistados quando se reportam a situações que envolvem vidas ceifadas. Um dos entrevistados usa a seguinte expressão: “só lamentar as irreparáveis perdas de vidas e, agradecer a limonada que essa pandemia nos instigou a fazer e tomar, no sentido de aprendizagem e intempéries da vida; as quais - de frente erguida - precisamos superar.” Emerge na fala do entrevistado o sentimento de perdas, vidas interrompidas, mas considerar o momento como difícil, entretanto, de aprendizado e resiliência.

Com efeito, a internet é tratada como recurso que provoca muitas desvantagens, pois seu acesso em algumas regiões é limitado. Há um problema grave de conexão, assim como de aquisição de equipamento. Outro fator destacado pelos entrevistados é o ambiente inadequado para os estudos, considerando o tempo que passam na frente do computador ou celular. Dificuldade em manter a concentração e o foco para resolução das atividades propostas para as aulas assíncronas. A família em casa sempre está interferindo com atos que provocam barulhos. A situação na rua é ainda pior, muito barulhenta.

Há, sobretudo, aqueles alunos que trabalham e não conseguem conciliar as aulas e afazeres profissionais ao mesmo tempo. Os depoimentos trazem a questão da falta de



contato físico com professor e colegas, isso, sabemos, estreita os laços afetivos. É possível considerar que os alunos têm desenvolvido também uma fadiga mental.

O último questionamento solicita que deixem uma mensagem para que possa motivar as futuras gerações acadêmicas, quando, por alguma razão, forem necessários ajustes e mudanças no campo da educação. Asseveramos, enquanto pesquisadoras, que tais contribuições podem gerar grandes transformações e mudanças. Assim, filtramos as principais mensagens. Apresentadas aqui por numeração progressiva em bloco de três em três respostas.

**Mensagem 1.** “Enxergar toda diversidade, como ímpar oportunidade de aprender e afirmar, sobretudo, para si e porque não dizer para o universo a certeza da nata resiliência que todos temos, ante a quaisquer que sejam os desafios.”

**Mensagem 2.** “Ter resistência, dar um novo significado às mudanças, buscando se adaptar ao novo, não desistir de lutar por seus sonhos, acreditando que o amanhã a Deus pertence. Tudo tem um propósito ainda maior, nada acontece sem a permissão de Deus, tudo está sob controle. Tenham fé. Nada é permanente.”

**Mensagem 3.** Esta agrega mais de uma resposta e também vários entrevistados que dizem: “O esforço nem sempre vale a pena”; “Buscar estudar sempre mais”; “É só uma fase, vai passar, não desista”; “Temos de enfrentar as dificuldades cara a cara”; “Não é fácil, mas dá pra superar”; “A qualificação e empatia pode mudar a maneira de troca na área acadêmica”; “Nunca desista de seus sonhos”; “Com perseverança tudo é possível”.

As mensagens acima citadas são carregadas de palavras-chave, as quais dão sentido e significado. Na mensagem 1, a diversidade e a aprendizagem fazem a diferença, pois, a primeira, cremos, está se tratando não somente da diversidade cultural, mas das diversas metodologias que os professores podem se apropriar para que suas aulas se tornem atrativas; a oportunidade de aprendizagem insere um novo paradigma, a exemplo do período remoto, incluindo as plataformas de apoio ao ensino.

As mensagens 2 e 3 trazem expressões de otimismo, permitindo uma reflexão que vai além das metodologias do professor. Podemos identificar a presença de um pensamento de cunho religioso no que diz respeito ao enfrentamento a esse momento e às dificuldades. No momento que uma das entrevistadas, na mensagem 3, fala que o esforço nem sempre vale a pena, nos deixou curiosas, vimos aí um pouco de falta de otimismo, desânimo, mas entendemos que a situação que enfrentamos por conta do vírus é simplesmente desastrosa.



Na conjuntura da atual situação que trata o ensino remoto, Alves et al (2020) fazem uma analogia em relação ao termo ERE (Ensino Remoto Emergencial), explicando que é remoto em detrimento dos alunos e professores não terem acesso direto às salas de aulas, fazem intervenções via tecnologias, assim sendo, essa mudança exigiu adaptação rápida dos professores. Ainda ressaltam que os sistemas de ensino, incluindo os particulares, não se encontram aptos, ou não estão preparados tecnologicamente, nem pedagogicamente no caso de implementar de forma emergencial esse novo paradigma de educação. Dessa maneira, é natural que os alunos se sintam motivados/desmotivados no enfrentamento dessa situação nova.

Tecendo fios em relação às mensagens 4, 5 e 6, detectamos respostas diferenciadas das anteriores, apesar de que todas trazem traços de otimismo/ motivação/falta de estímulos e de foco.

Um dos entrevistados do bloco supracitado fala assim: “apesar dos obstáculos que nos deparamos no percurso da vida, precisamos saber o que nos move a seguir em frente”. Na sequência outro já fala que “não podemos usar a pandemia como desculpa para nos afastarmos dos estudos, não podemos deixar que o isolamento nos tire o direito de termos uma educação de qualidade”. Acrescenta, fazendo um apelo ao público: “precisamos cuidar uns dos outros, sermos mais empáticos e pensar que um dia essa pandemia vai acabar”. Outra fala que nos chama atenção é “seu futuro independe do que acontece ao seu redor, das dificuldades e dos inesperados e imprevistos.”

Nesse bloco de respostas, refletimos que os obstáculos são superáveis, depende de como cada pessoa enxerga os problemas. A solidariedade permeia as falas, no chamamento para que uns cuidem dos outros. Outras mensagens vieram à tona as respostas do bloco 7, 8 e 9, culminando, assim, com a entrevista realizada nessa pesquisa. Outrossim, um dos entrevistados protagonistas nessa investigação diz que: “A academia é um lugar não só de produzir conhecimentos, mas de compartilhar. Tudo que aprendemos não terá valor senão servir ao outro.” Dando continuidade, outra fala transmite que: “Adaptações são necessárias em toda nossa vida, nesse contexto educacional não é diferente. Jamais desista diante dos obstáculos, aqui é somente um meio de projeção de nossa realidade.”

No intuito de relatar a questão correspondente ao último bloco, trazemos para socialização e reflexão a seguinte assertiva:

O Brasil é um país desigual, a educação tem um *déficit* enorme em questão da aprendizagem dos alunos, então se presencial é difícil a distância chega a ser quase uma missão impossível, não dá para motivar o ensino



a distância em um país tão desigual, é uma questão muito complexa que abrange diversas áreas, envolve a estrutura familiar desse aluno e professor. As condições de sobrevivência, o financeiro da família que tem sido abalado por conta da pandemia, é uma série de fatores que precisa de muito estudo, dedicação, políticas públicas e estratégias de qualidade (ENTREVISTADO).

Apesar de todos os obstáculos vistos, não podemos nos deixar levar pela ideia de que as aulas remotas não dão certo. Segundo Perrenoud (1999, p. 30): “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Em seu livro *Dez Novas Competências para Ensinar*, Perrenoud nos apresenta, na oitava competência, o uso das novas tecnologias, abordando temas como a informática na escola, a comunicação a distância e a cultura tecnológica. Daí, entendemos que temos alternativas plausíveis.

Para Libâneo (2011, p. 88): “numa formulação sintética, boa didática significa um tipo de trabalho na sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria”. Há uma condução eficaz na aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem-sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno.

Partindo desse raciocínio, entendemos que é necessário uma metodologia consubstanciada na prática pedagógica e a presença do professor se faz necessária para o entendimento do aluno diante da matéria estudada. Assim, podemos reforçar a problemática: é possível ter sucesso nessa relação metodologia/ensino remoto /teletrabalho, sabendo que nem todos os alunos têm acesso à internet, e que nem todos os professores têm a prática da aula por vídeo conferência, *WhatsApp*, ou plataformas afins?

A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, quer dizer, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA; GHEDIN, 2005). Destarte, nessa perspectiva, Gómez (2000) adverte que toda aprendizagem relevante é um processo de diálogo com a realidade individual e social, supondo participação, interação, debate, trocas de significados e representações, envolvendo professores e alunos entre si. Nesse sentido, a sala de aula é um lugar de construção, reconstrução e compartilhamento de culturas.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais nos levam a entender as dificuldades, assim como as vantagens e desvantagens das aulas remotas em tempo de pandemia. O ensino remoto não era uma prática constante nas salas de aulas, pequena parte da população universitária fazia uso do *Google Meet*, entretanto, essa prática não estava no contexto dos planejamentos como atividades obrigatórias. Daí, o Brasil foi acometido pelo vírus e as instituições de ensino ficaram à deriva, pelo menos durante um curto período, enquanto se ajustavam a essa nova realidade. Os protagonistas da educação sabiam que precisavam se reinventar, o que ainda não se sabia ao certo é como isso ocorreria.

Vale destacar que, na população acadêmica, nem todos sabiam da existência dessas ferramentas, como manusear, a exemplo do *Classroom*, e que elas impactavam no processo de ensinar e aprender de forma satisfatória. Confessemos que o período pandêmico trouxe indagações, inquietações e a sensação de não aprender a lidar com ferramentas *online*. Mas, como educador/pesquisador, os professores perceberam que podiam ingressar nessa nova empreitada.

Para suprir a necessidade dos professores, a respectiva instituição onde se deu esta pesquisa realizou uma busca de alternativas na orientação por meio de formações continuadas, aproveitando os profissionais da própria instituição para serem monitores dos colegas que não tinham ainda habilidades necessárias diante do uso das tecnologias.

Daí, surge a grande inquietação na investigação de um tema que fosse possível averiguar o posicionamento dos acadêmicos/alunos em relação às dificuldades surgidas por meio das aulas remotas. Nesse sentido, podemos constatar que as aulas remotas/teletrabalho implicam em distanciamento social, o que concorre para uma aprendizagem lenta. A socialização e o poder de argumentação em turmas presenciais são modos e formas atrativas, gerando conhecimentos significativos.

Frente ao exposto, vimos que outros fatores desfavoráveis são em referência ao funcionamento da *internet*, que perde a conexão continuamente, assim como os recursos a exemplo do *WhatsApp*, mais usados nas aulas. Recurso de pequeno porte, dificultando para aqueles que têm baixa visão. Ferramentas, em alguns casos, inoperantes por não dispor de uma câmera boa e microfone barulhento.

Com efeito, nem tudo se caracteriza como dificuldades/desvantagens. O resultado da pesquisa aponta para a questão de assistir aula em casa ou no trabalho, não havendo tanto desgaste físico, despesas com transportes entre outras despesas. Há precariedade, mas,



sobretudo, vimos que a aprendizagem depende muito dos sujeitos que estão em busca, almejando uma qualificação profissional, não importando se é presencial ou virtual.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Decreto n. 69527, de 17 de março de 2020** que institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid19 (coronavírus) no âmbito da rede pública e privada de ensino no âmbito do Estado de Alagoas, e dá outras providências. Maceió: 2020. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/al/decreto-n-69527-2020-alagoas-institui-medidas-temporarias-de-enfrentamento-da-emergencia-de-saude-publica-de-importancia-internacional-decorrente-do-covid-19-coronavirus-no-ambito-da-rede-publica-e-privada-de-ensino-no-ambito-do-estado-de-alagoas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 jun. 2021.

ALVES, Marly dos Santos; TORRES, Antônia Liz de Maria Martins; JOYE, Cassandra Ribeiro; LIMA, Marcos Antônio de Rocha; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Formação de Professores em Tempos de Pandemia: relato de experiência em ensino remoto na disciplina pedagógica em instituição federal. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 11, pág. e64391110061, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i11.10061. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/10061>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FONSECA, Gabriel Alves; CORONA, Clara Anita. A intensificação do teletrabalho em tempos de pandemia e o risco de lesão ao direito à desconexão. **Res Severa Verum Gaudium**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/resseveraverumgaudium/article/view/110363>. Acesso em: 21 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

HECKLER, Valmir; GUIDOTTI, Charles dos Santos. Ser professor no contexto online: processo formativo no ensino superior em tempos de pandemia. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 1017–1037, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p1017-1037. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11818>. Acesso em: 21 jun. 2022.



MEZZARROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. São Paulo: Saraiva, 2003.

OLIVEIRA, Bianca Isadora Ferreira de; CHERES, José Eduardo Cardoso. O teletrabalho e a flexibilização da jornada nas relações de trabalho. **Revista Eletrônica de Ciências Jurídicas**, v. 1, n. 3, p. 1-44, 2020. Disponível em: <http://fadipa.educacao.ws/ojs-2.3.3-3/index.php/cjuridicas/article/view/388>. Acesso em: 21 jun. 2022.

PEREZ GÓMEZ, A. **Para compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Santa Taciana Carrillo; NARANJO, Ernan Santiesteban. **Metodologia da investigação científica**. Angola: Escolar Editora, 2014.

SÁ, Adrielle Lourenço de; NARCISO, Ana Lucia do Carmo; NARCISO, Luciana do Carmo. Ensino remoto em tempos de pandemia: os desafios enfrentados pelos professores, XIV. In: Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. **Anais eletrônicos...** 2020. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/17773](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17773). Acesso em: 13 jun. 2021.

SAMPAIO, Renata Mauricio. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/443>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 9, pág. e424997177, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177>. Acesso em: 13 jun. 2021.





O contexto educacional exigiu do docente *“reinventar, reaprender e adaptar-se aos novos métodos de ensino, a partir das vivências, desafios e perspectivas que os professores encontraram em tempos de pandemia.”*

(BARBOSA et al., 2022)

## Vivências, desafios, perspectivas: relatos docentes em tempos de pandemia<sup>2</sup>

*Maria Cícera dos Santos Barbosa<sup>(1)</sup>*

*Rousilane Oliveira dos Santos<sup>(2)</sup>*

*Neridiny Ferreira da Silva<sup>(3)</sup>*

*Maria José de Brito Araújo<sup>(4)</sup>*

<sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8375-7775> ; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: mariaciceramb@outlook.com;

<sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1626-6351>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: rosyoliver.26@gmail.com ;

<sup>(3)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8993-3557>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: nerykaio11@gmail.com;

<sup>(4)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9641-3015>; UNEAL, *Campus I*, Arapiraca – AL, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: mjbaraujo@yahoo.com.br.



### INTRODUÇÃO

Desde março de 2020, os sistemas educacionais públicos e privados tiveram que suspender suas atividades presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19 causada pelo novo Coronavírus, denominado SARS-COV-2, que ocasiona a síndrome respiratória aguda grave; assim, um marco histórico para o século XXI. Desse modo, acarretaram medidas preventivas e profícuas, como o isolamento social, à população mundial. Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) propuseram que as instituições educacionais organizassem seus planos de ensino em modalidades alternativas, para tanto o Ministério da Educação afirma que o ensino a distância:

É a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados física ou temporalmente e por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por

uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica e na educação superior (BRASIL, 2018).

Entretanto, as instituições educacionais foram forçadas a se adaptar ao novo formato de ensino *online* com a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Deste modo, o ensino que sucedeu por centenas de anos de forma presencial passa a acontecer de forma virtual, o que acarretou em grandes desafios para professores, alunos e famílias, pois estes não estavam preparados para a nova realidade educacional, isto é, para o novo formato de ensino ofertado pelas escolas. O primeiro passo dessa pesquisa foi analisar as vivências, desafios e perspectivas enfrentadas pelos docentes em tempos de pandemia, configurado ao novo sistema de ensino para o momento atual em escolas públicas.

O momento atípico suscitou reflexões em torno do fazer pedagógico dos profissionais da educação, sobretudo dos anos iniciais do ensino fundamental, que acarretaram inquietações sobre o contexto pandêmico, dentre elas: de que forma a pandemia tem gerado desafios e perspectivas para a prática docente nas vivências das aulas remotas? O que nos motivou a estudar e pesquisar sobre as práticas remotas dos professores da educação básica na Cidade de Arapiraca-AL?

Assim, os objetivos para sustentar esta pesquisa advêm do objetivo geral: **(1)** dialogar com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a respeito dos desafios e perspectivas vivenciadas nas aulas remotas. Bem como dos objetivos específicos: **(2)** refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores e suas implicações para o desenvolvimento das aulas remotas; **(3)** destacar os impactos causados pela Covid-19 no processo de aprendizagem das crianças, assim como as implicações causadas na sociedade; e **(4)** investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores através das aulas remotas, as ferramentas utilizadas e seus principais desafios e perspectivas na conquista de uma aprendizagem significativa.

O estudo faz menção aos desafios que a pandemia causou na atual conjuntura. O *lôcus* da pesquisa foram escolas de ensino fundamental da rede pública de Arapiraca, cuja temática evidencia as práticas dos professores em plena pandemia; assim, utilizou-se para a coleta dos dados uma entrevista *online* com os docentes da rede pública de ensino, disponível no período de oito dias (07 a 14 de junho de 2021). Para a realização da pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa, pois é um meio importante para o percurso metodológico e para subsidiar seus resultados, conforme afirma Minayo (1994, p. 22):



A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Indubitavelmente, a pesquisa contou com a participação de 11(onze) profissionais da educação da rede pública de ensino, de diferentes escolas, e o *link* para entrevista foi enviado via aplicativo *WhatsApp*. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, foram usados nomes de cidades do Estado de Alagoas como pseudônimos para identificar os profissionais participantes da pesquisa.

## AULAS REMOTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA E A REALIDADE EDUCACIONAL

O sistema educacional foi bastante impactado em decorrência da pandemia da Covid-19, implicando no agravamento do ensino das escolas públicas brasileiras (SANTOS, 2020). Segundo Rosa (2020, p.01):

De repente, sem aviso prévio, o distanciamento social passou a ser a regra e colocou em xeque um sistema educacional tradicional, fixado em práticas consagradas desde o século XIX, quando as únicas ferramentas didáticas eram o quadro negro, giz e a voz do professor.

Nesse sentido, o vírus encontrou o cenário perfeito para expor o quão despreparado estava o sistema de educação e os demais setores brasileiros atingidos ao mesmo tempo de forma global. É mister salientar que o vírus foi um elemento chave para as mazelas existentes no contexto educacional serem reveladas, dessa forma, é perceptível, em pleno tecido social, as sequelas que impactaram diretamente a vida das pessoas, bem como os sistemas de ensino.

Outrossim, para o não agravamento do contágio, algumas medidas foram tomadas, dentre elas o distanciamento e o isolamento social, o uso de máscaras e álcool em gel. Mesmo com as medidas sanitárias preventivas declaradas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pode-se mencionar que, em diferentes aspectos e dimensões, as vidas de crianças, jovens, adultos, professores e alunos foram afetadas. Dessa maneira, a modalidade de ensino das aulas presenciais passou a ser *online* com uso das ferramentas tecnológicas, mesmo as escolas públicas brasileiras não estando preparadas para ofertar essa modalidade de ensino, alvo de críticas pelos professores, alunos, famílias e sociedade civil.



Em conformidade com o Decreto nº 2.636, de 17 de março de 2020, da cidade de Arapiraca-AL, parecer nº 05/2020 intitulado pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP Nº: 15/2020 e as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, emergiram sobre a reorganização do calendário escolar concernente a educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (BRASIL, 1996) e as modalidades de ensino. Assim, as aulas que eram presenciais inesperadamente passaram a ser remotas conforme os decretos e pareceres disponibilizados de forma pública subentendidos pelos Estados, Municípios, Conselho de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação, aos quais os professores, alunos e famílias foram surpreendidos com o novo sistema de ensino a distância.

Para tanto, as aulas passaram a acontecer mediante a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), uso dos dispositivos eletrônicos como *smartphone*, *tablet*, *notebook*, computadores, dentre outros, sobretudo o acesso às plataformas digitais com aulas síncronas (vídeo-chamada) e assíncronas, bem como o uso dos aplicativos, tais como: *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom*, *Google Classroom*, *Instagram*, *Facebook*, *Youtube*, *Sites*, *Portais*, *E-mails* e *Jogos educativos*, para as implementações de atividades educacionais no processo ensino/aprendizagem dos educandos.

De conformidade com a atual conjuntura, Aguiar; Cruz; Resende (2021, p. 779) destacam:

[...] uma imensa desigualdade social e educativa, grande desafio inédito para a Educação Básica, para políticas públicas, para gestores, educadores, pais, comunidade educativa, com desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos, limitações no acesso ao conhecimento, um processo educativo e epistemológico construído, hoje, fora do espaço escolar, que não atinge a todos, sobretudo os educandos das camadas populares.

Neste íterim, é perceptível que o ensino a distância na rede pública de ensino ficou muito a desejar, acarretando consequências gravíssimas e bastante visíveis. De acordo com as ideias de Nogueira (2020), percebe-se que o ensino remoto tende a desvelar as grandes desigualdades sociais perante a educação, pois nem todos os alunos têm condições para acessar as aulas remotas, a maioria compartilha o mesmo aparelho celular, sem provedor de internet fixa ou local adequado para os estudos, bem como as famílias não conseguem dar assistência aos filhos nas atividades assíncronas, falta de estrutura socioeconômica, a falta do contato com os professores, ferramentas inacessíveis para o acompanhamento das aulas não presenciais.



Assim, as instituições de ensino público tiveram que reinventar as práticas pedagógicas, planejamentos, metodologias de ensino, para se adequar ao novo formato *online*; além do mais, assegurar os direitos de aprendizagem. Porém, é importante enfatizar que os professores passaram a trabalhar 24 horas por dia (de forma exaustiva), com gravações de aulas no contraturno, formação continuada, assistência às crianças e suas famílias, além de preparar materiais pedagógicos impressos para os alunos responderem com auxílio dos seus responsáveis. Todavia, houve retrocesso no processo de alfabetização e ensino-aprendizagem dos educandos. Segundo Rosa (2020, p. 02):

Na montagem estrutural das aulas remotas, [...], professores em regime de urgência tiveram que dominar ferramentas do *Google Meet*, plataforma *Moodle*, *BigBlueButton*, *chats* e *lives*. Vivenciando um processo de formação continuada, instantâneo e colaborativo com seus pares para adaptação aos novos recursos.

Certamente, para promover uma educação com excelência, é necessário pensar no desenvolvimento da humanidade e, principalmente, nos sujeitos que irão receber essa educação com o ensino digno dentro das condições acessíveis a uma educação de qualidade em tempos de pandemia e em conformidade com os dispositivos que asseguram tais direitos preconizados pelas legislações: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica (1996), Base Nacional Comum Curricular (2017).

Nessa direção, Araújo (2020, p. n/c) destaca que:

No Brasil, cerca de seis milhões de estudantes, desde a pré-escola até a pós-graduação, não têm acesso à internet banda larga ou 3G/4G em casa e, conseqüentemente, não conseguem participar do ensino remoto. Desses, 5,8 milhões são alunos de instituições públicas de ensino. É o que diz o estudo "Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia", feito pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Os alunos do ensino fundamental são os mais afetados. Juntos, os anos iniciais e os anos finais somam mais 4,35 milhões de estudantes sem acesso, sendo 4,23 milhões de escolas públicas.

Concomitantemente, considera-se o público alvo da educação crianças, jovens e adultos sujeitos históricos de direitos perante a sociedade civil, em vista disso a pandemia veio para desmascarar algo camuflado por décadas concernente à educação brasileira, afetando sobretudo e diretamente as classes subalternas. Nesse sentido, os estudos e pesquisas apontaram as negligências em meio a pandemia, oriundas de uma má administração, como,



por exemplo, as crianças que ficaram de fora do sistema público educacional de ensino, ou sem ter condições de acompanhar as aulas virtuais, ou os professores sem receber a devida assistência técnica para o manuseio das ferramentas digitais para o ensino.

É necessário evidenciar que a adoção do ensino remoto não somente garantiu o desenvolvimento de atividades educacionais em uma situação adversa, como trouxe à tona desafios dos atores do sistema da educação pública com a sua vivência diária. (LIMA; TUMBO, 2021, p. 143).

Todavia, apesar da expansão e desenvolvimento da tecnologia, percebe-se uma disparidade social, onde poucos têm acesso à internet e equipamentos tecnológicos, ocasionando as desigualdades sociais em massa, quando apenas uma parcela da população é beneficiada e as outras ficam desassistidas ou distanciadas do progresso da globalização (FELIZOLA, 2011).

Assim sendo, Lima; Tumbo (2021) discutem que o ensino remoto é uma mudança curricular temporária que surgiu devido às ações emergentes causadas pela pandemia do novo coronavírus. De acordo com Behar (*apud* LIMA; TUMBO, 2021, p. 146), muito se discute sobre o novo formato de ensino, o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”. Neste sentido, a pandemia se faz presente em pleno tecido social, desde 2020 e perdura até os dias atuais de 2021, conforme pesquisas científicas realizadas pela Organização Mundial da Saúde asseverando que, para a normalidade da população, pode levar alguns anos.

Mediante o cenário pandêmico, é pertinente situar que os professores da rede de educação básica da cidade de Arapiraca-AL vivenciaram grandes desafios no ensino emergencial. Desse modo, a pesquisa emerge das práticas dos professores, em tempos de pandemia, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, comumente das intervenções pedagógicas, metodológicas e a formação continuada. Ao passo que o professor é um constante pesquisador e as aulas remotas exigiram novos conhecimentos, pesquisas de ensino para o uso dos recursos tecnológicos. Destarte, a importância da formação continuada dos professores para aperfeiçoar sua metodologia, ao qual foi de suma importância nesse processo.

Segundo Nunes; Romão (2013, p. 165):

Ensinar é uma atividade específica da prática social humana, que acaba por exigir algumas pré-condições pessoais e também determina uma atuação e desenvolvimento pessoal a partir de muita dedicação, atualização, estudo,



pesquisa e trabalho. É assim que analisamos e projetamos as possíveis disposições para uma política emancipatória de formação de educadores, de formação permanente de professores.

Por conseguinte, a prática diária dos professores intrinsecamente vigorou para “adequar-se” ao novo sistema de ensino a partir da utilização das ferramentas para subsidiar as aulas. Contudo, os relatos dos docentes destacaram o quão “complicado” é adequar-se ao “novo normal” diante dos impasses educacionais, e que “nem todos os educadores brasileiros, tiveram formação adequada para lidar com as novas ferramentas digitais, precisaram reinventar, reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender” (CORDEIRO, p.10; 2020).

## RELATOS E DISCUSSÕES DOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Os profissionais da educação que se dispuseram a participar da entrevista com perguntas objetivas e subjetivas são professores da rede pública de ensino da cidade de Arapiraca, de várias escolas do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Os quais serão identificados com nomes de cidades do Estado de Alagoas. Ao todo foram com 11 (onze) professores (a), a maioria possui formação em pedagogia e apenas 1 (um) profissional afirma não ser pedagogo. Recorrentes ao tempo de trabalho na educação básica, somente dois profissionais não tem uma vasta experiência na área educacional.



**Tabela 1: Resultados e Discursão da entrevista**

Professores entrevistados	Formação	Tempo de Trabalho	Turma	Formação no ensino remoto
11	Pedagogia – 90,9%	1 a 5 anos – 18,2%	32%	Sim – 72,7%
	Outros – 9,1%	5 anos ou mais – 81,8%	49%	Não – 9,1%
				14%
Total	100%	100%	100	100%

**Fonte:** Dados da pesquisa (2021).

Ademais, analisando as respostas dos profissionais da educação referentes ao questionário, obteve-se um percentual de que cerca de 36,4% (trinta e seis vírgula quatro por cento) dos participantes atuam no 2º ano do Ensino Fundamental, assim como 36,4% (trinta e seis vírgula quatro por cento) atuam no 1º ano, 18,2% (dezoito vírgula dois por cento) no 5º ano, e, por fim, 9,1% (nove vírgula um por cento) atuam no 4º ano do Ensino Fundamental. Em relação às redes de ensino, cerca de 72,7% (setenta e dois vírgula sete por

cento) atuam em escolas públicas e os outros 27,3% (vinte e sete vírgula três por cento) em ambas as redes de ensino (públicas e privadas). Nesta mesma pauta, quando questionados sobre os anos de experiência, 81,8% (oitenta e um vírgula oito por cento) atuam há mais de cinco anos na educação, e os outros 18,2% (dezoito vírgula dois por cento) há três anos de atuação na educação.

Concernente à formação continuada dos professores em tempos de pandemia, 72,7% (setenta e dois vírgula sete por cento) obtiveram formação, não obstante 9,1% (nove vírgula um por cento) não tiveram formação continuada e outros 18,2% (dezoito vírgula dois por cento) dizem que “talvez”. Logo, notou-se que os adventos da pandemia exigiram dos docentes especializações para a área de atuação, sobretudo os desafios existentes ao uso das TDIC como uma ferramenta para subsidiar o trabalho pedagógico. Dessa forma, quando indagados como ministraram as aulas *online* no contexto pandêmico, muitos responderam que foi um momento desafiador, pois precisaram se desdobrar para atender às necessidades dos alunos. Como está explicitado nos relatos a seguir: “vista por muitos como um novo desafio no contexto educacional...Mas que vem sendo a cada dia incorporada como o novo normal” (ÁGUA BRANCA, 2021).

Tem sido um desafio, gravar aulas, utilizar vários recursos digitais e buscar mais plataformas para melhorar as aulas não foi uma tarefa fácil. Estimular, buscar e resgatar o aluno também é uma tarefa que exige bastante, [...] um ponto negativo é que nem sempre os alunos dispõem de celulares, computadores ou internet (CAMPO ALEGRE, 2021).

Outrossim, os relatos evidenciaram que estes professores tiveram que adequar as suas metodologias para o momento remoto, ao qual relataram que as tecnologias foram a base para subsidiar suas aulas no período atípico com o uso da internet, utilizando videoaulas e o apoio dos livros didáticos que são auxiliares na articulação entre teoria/prática e ensino/aprendizagem, assim:

As metodologias utilizadas em sala de aula foram adaptadas para utilização das tecnologias de forma ativa, assim como a curadoria de recursos midiáticos que pudessem ser inseridos em suas aulas que fossem de fácil entendimento para os educandos assim como a linguagem utilizada para a comunicação a distância (CORDEIRO; p.05, 2020).

Além disso, quando questionados sobre as dificuldades e obstáculos das aulas virtuais, foram obtidas respostas semelhantes que “nem todos alunos têm acesso à internet” para acompanhar as aulas, ausência da família e o interesse dos alunos, como destacado a



seguir: “O aluno que não tem telefone, internet, os pais que trabalham o dia todo e não tem tempo suficiente para ajudar seus filhos, [...] e os que não participam das aulas síncronas.” (LIMOEIRO DE ANADIA, 2021). “Uso das ferramentas digitais, a falta de acesso por parte dos alunos. Muitas vezes, nem o professor tem a internet favorável, etc” (TRAIPU, 2021).

As dificuldades são na questão das ferramentas digitais. O professor precisa se adaptar a esse “novo” e buscar a cada dia aprender mais. Os obstáculos decorrentes, estão na questão de que nem todos os alunos têm acesso a internet, o que dificulta na sua aprendizagem (MARAGOGI, 2021).

Em relação às ferramentas digitais utilizadas para dar suporte às aulas virtuais, os docentes afirmaram que fizeram uso de videoconferência, envio de áudios, gravações de vídeos, para auxiliar na explicação dos conteúdos e atividades para os alunos em modo síncrono e assíncrono. Assim como a utilização das plataformas digitais com o uso de aplicativos para auxiliar na metodologia, como atividades impressas; livro didático; Vídeos; *Google meet*; *Google forms*; *play games*; *Whatsapp*; *canva*, *inshot*; *classroom*; esses recursos listados pelos docentes foram recorrentes nas orientações da equipe gestora das escolas, em função do ensino-aprendizagem. Diante das várias metodologias utilizadas e relatadas pelos docentes, quando indagados sobre como avaliaram a aprendizagem dos alunos através das aulas virtuais, alguns relataram que “é muito complicado. Tenho feito a partir de chamada de vídeo individual.” (TAQUARANA, 2021); assim como:

É bem complicado. Não sabemos se realmente a criança está se desenvolvendo, pois, os pais ficam [...] muitas das vezes eles respondem no lugar da criança e não sabemos ao certo se foi a criança. Passamos a aula falando repetidas vezes: “estão me ouvindo”/ “Estão vendo o quadro? [...] e ouvindo” [...] “tia minha internet está ruim” etc (TRAIPU, 2021).

É um processo investigativo que requer observação minuciosa por parte do docente uma vez que nos anos iniciais, [...] a presença dos pais no desenvolvimento das atividades se faz necessário. Então é preciso buscar compreender até onde vai esse auxílio dos pais e o que de fato o aluno consegue realizar por si (ÁGUA BRANCA, 2021).

A avaliação vai acontecer de forma contínua, com aqueles que participam e devolvem as atividades. [...] por formulários, porém existem alunos que não dispõem de recursos, celulares, etc. O que traz as diferenças de aprendizagem, [...] e tentar sanar essas deficiências (CAMPO ALEGRE, 2021).

Nesse contexto, quando questionados sobre as modificações da sua prática pedagógica para adaptar-se ao ensino remoto, entre as respostas concebidas notou-



se que foram necessárias algumas mudanças no planejamento para adequar-se à nova metodologia de ensino. Pois “as aulas remotas são em tempo real e no mesmo horário que as presenciais, [...], calendário próprio de acordo com o Plano de Ensino adaptado para a situação emergencial” (CORDEIRO; 2020, p.9-10). Nesse intuito, as práticas recorrentes são formas que os professores encontraram para engajar seus alunos, diante das perspectivas positivas que buscaram para com o cenário educacional, na qual, quando questionados sobre suas perspectivas para a educação, foram mencionados: “Que possamos ter mais recursos, tanto para nós professores, quanto para que nosso trabalho aconteça de maneira ainda mais eficaz. Um suporte maior para os pais, já que são eles que estão efetivamente dando aula a criança” (CORURIFE, 2021). “Penso que vamos ter um índice de aprendizagem muito baixo nesses próximos anos. Para recuperar levará tempo” (LIMOEIRO DE ANADIA, 2021). “Compreender a necessidade de que as escolas devem adaptar seu ambiente. Levando as TICs para a realidade escolar, de forma mais eficiente visto que vivemos numa geração da era digital” (ÁGUA BRANCA, 2021). “Levaremos um tempo para amenizar a disparidade educacional que se acentuou na pandemia (TAQUARANA, 2021).

De acordo com as perspectivas destacadas referentes à educação no período pandêmico, fizeram-se presentes na realidade dos docentes, que, embora estivessem cansados diante dos percalços do sistema de ensino, estavam vigilantes à aprendizagem dos seus alunos dentro dos limites cabíveis. Segundo Domingues (2019), a educação é um processo histórico e transitório, pois relaciona-se às alterações do contexto socioeconômico do momento atual. Consoante a isso, às inseguranças geradas ao corpo docente somam-se a preocupação com a participação e acompanhamento dos alunos nas deformidades educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude da pandemia da Covid-19, verificou-se que os agravos que o vírus causou à população mundial deixou um marco de devastação e a obrigatoriedade de adaptar-se a uma nova realidade em praticamente todos os setores sociais. Sobretudo com a obtenção das respostas dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental desvelou-se a fragilidade que a educação se encontrava, bem como angústias, vivências, desafios e experiências que os professores da educação básica tiveram que enfrentar e ainda enfrentarão no ano de 2021. Assim, com a suspensão das atividades educacionais presenciais, determinadas pelos órgãos públicos de ensino em diferentes setores, como medidas preventivas determinadas pela Organização Mundial da Saúde e o Ministério da Saúde, acarretou o isolamento e o



distanciamento social com fechamento dos setores públicos e sociais que funcionavam de forma presencial.

Consoante a isso, professores, alunos, famílias e equipe educacional passaram ao uso frequente da *internet* para subsidiar a *práxis* escolar como uma ferramenta necessária do trabalho docente com o uso das tecnologias digitais citadas no decorrer do texto, pois caracterizam os desafios relatados pelos protagonistas da pesquisa, tais como a falta de habilidade na utilização desses equipamentos digitais para o ensino, a falta de acesso à internet e aparelhos digitais para os alunos, além disso o não apoio da família dos estudantes para com o ensino nessa modalidade remota.

Contudo, ficou evidente o quanto a nova realidade no contexto educacional exigiu dos docentes reinventar, reaprender e adaptar-se aos novos métodos de ensino, a partir das vivências, desafios e perspectivas que os professores encontraram em tempos de pandemia.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa; CRUZ, Camargo; RESENDE, Flávia Grecco. Efeitos da Pandemia COVID – 19 na Educação Básica: Desafios e Perspectivas para o século XXI. I **Congresso Latino-americano**. 2021. Disponível em: <https://www.eventoanap.org.br/data/inscricoes/8892/form2337251919.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ARAÚJO, Ana Lídia. **Cerca de seis milhões de alunos brasileiros não têm acesso à internet**. Eu estudante, 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacaobasica/2020/09/4873174-cerca-de-seis-milhoes-de-alunos-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet.html>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 2.636, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (Covid-19) no âmbito do poder executivo municipal. Arapiraca-AL, 2020. Disponível em: <https://transparencia.arapiraca.al.gov.br/legislacao/download/367/369>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular de 2017**. Brasília: 20 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 07 jun. 2021.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria no 343, de 17 de março de 2020**. Dá nova redação no art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.crub.org.br/blog/mec-publica-a-portaria-39520-e-prorroga-as-aulas-remotas-no-sistema-federal-de-ensino-superior/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer n. 5/2020**. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN52020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer n.15/2020**. Diretrizes Nacionais para a Implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040. Decreto Legislativo nº 6, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 jun. 2021.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação**: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020. Disponível em: <http://idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DOMINGUES, Alex Torres. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas. **Horizontes-Revista de educação**. v. 7, n. 14, p. 91-106, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855>. Acesso em: 14 jun. 2021.



FELIZOLA, Pedro Augusto Maia. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. **Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-direito-%C3%A0-comunica%C3%A7%C3%A3o-como-princ%C3%ADpio-fundamental-internet-e-participa%C3%A7%C3%A3o-no-contexto-da-1>. Acesso em: 07 jun. 2021.

LIMA, Anderson Quirino Oliveira de; TUMBO, Dionísio Luís. Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Faculdade FAMEN**. v. 2, n. 1, p. 141-151, 2021. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/revista/index.php/revistafamen/article/view/48>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: vozes, 1994.

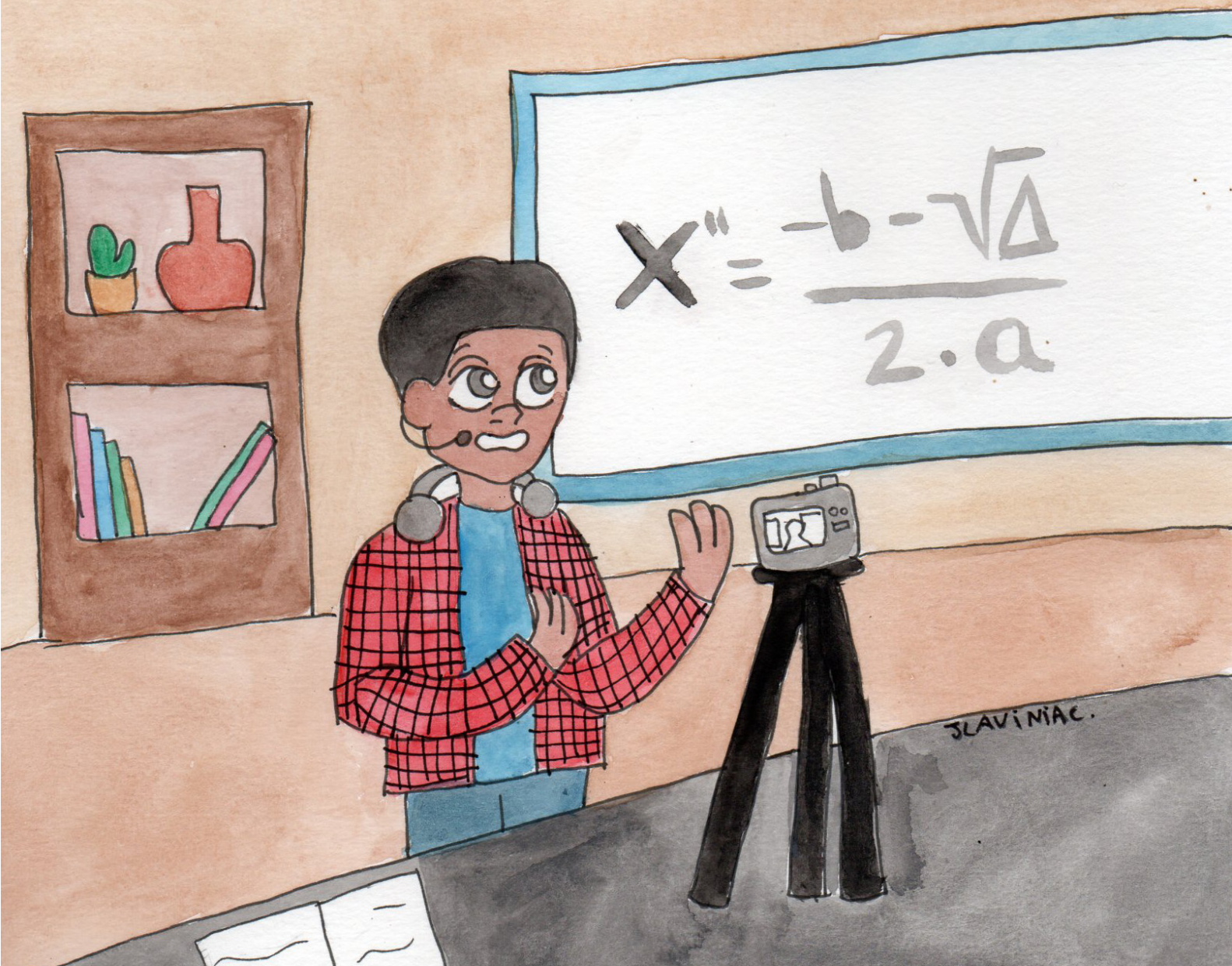
NOGUEIRA, Fernanda. **Ensino remoto: o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas**. Porvir Inovações em Educação, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/#:~:text=A%20ado%C3%A7%C3%A3o%20do%20ensino%20remoto,mensagens%20e%20por%20redes%20sociais>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NUNES, César; ROMÃO, Eliana. A Educação Brasileira, as novas diretrizes curriculares e a formação de professores. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. (org.). **Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores**. Campinas: Librum, 2014. *E-book*. Disponível em: <http://www.librum.com.br/educdoc/info/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19!. **Revista Científica Schola**, v. VI, n. 1, Julho, 2020, p. 01-04. Disponível em: [http://avaliacao.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Rosa-2020-Das-aulas-presenciais-as-aulas-remotas\\_-as-abruptas-mudancas-impulsionadas-na-docencia-pela-acao-do-Coronavirus-o-COVID-19.pdf](http://avaliacao.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Rosa-2020-Das-aulas-presenciais-as-aulas-remotas_-as-abruptas-mudancas-impulsionadas-na-docencia-pela-acao-do-Coronavirus-o-COVID-19.pdf). Acesso em: 02 jun. 2021.

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





*Quando falamos na imprescindível necessidade de um olhar voltado aos currículos dos cursos de formação docente, trazemos de forma contundente, a inclusão das TDICs, não apenas como disciplina, mas também como metodologia que atravessa as práticas docentes no espaço acadêmico.*

(SANTOS et al., 2022)

## Reflexões sobre o processo de formação docente inicial e continuada em tempos de Covid-19<sup>3</sup>

*Juliana Pereira Lima Santos<sup>(1)</sup>*

*Jainy Ferreira dos Santos<sup>(2)</sup>*

*Liliane Ferreira de Lira Santos<sup>(3)</sup>*

*Ângela Maria Marques<sup>(4)</sup>*

<sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2552-6036>; Universidade Estadual de Alagoas, UNEAL – Campus I/ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: [juliana.santos8@alunos.uneal.edu.br](mailto:juliana.santos8@alunos.uneal.edu.br);

<sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6742-8509>; UNEAL – Campus I/Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: [jainy@alunos.uneal.edu.br](mailto:jainy@alunos.uneal.edu.br);

<sup>(3)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6287-596X>; UNEAL – Campus I/Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: [liliane17122011@gmail.com](mailto:liliane17122011@gmail.com);

<sup>(4)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0361-1865>; UNEAL, Campus I - Arapiraca (AL)/Docente Mestra do curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: [angelamarque@gmail.com](mailto:angelamarque@gmail.com).



### INTRODUÇÃO

Atualmente, estamos enfrentando momentos de extrema dificuldade em todo o mundo, momento esse que modificou toda a rotina, costumes e práticas cotidianas nas quais estávamos habituadas/os e que veio a nos forçar a uma (re)adaptação e adoção de novas preocupações e cuidados. O distanciamento social necessário decorrente da pandemia da COVID-19 nos impeliu a procurar, de maneira repentina, novas formas de nos comunicar, interagir, trabalhar, estudar e é nesse contexto de mudanças radicais que refletimos e compreendemos os impasses e os desafios que se encontram na profissão docente em decorrência da pandemia.

O campo da educação é reconhecido como essencial para o desenvolvimento da sociedade e, com isso, as professoras e os professores são as principais peças responsáveis por mediar e fazer com que esse desenvolvimento ocorra. A partir das recentes mudanças, a

educação foi forçada a se reorganizar, assim como o fazer docente que teve de buscar novas maneiras e métodos para serem utilizados através de atividades remotas emergenciais, sendo submetido a adaptar-se ao uso de novas tecnologias e novas práticas e métodos avaliativos que até então ainda não haviam sido explorados.

Repensando sobre o processo inicial da prática docente, é um caminho cheio de temores e inseguranças: receio das divergências de pensamentos que possam surgir, medo de não saber onde procurar ajuda ou apoio, insegurança ao colocar os conhecimentos e ideias em prática.

Considerando a nova realidade existente, nos faz surgir então os seguintes questionamentos: considerando essa mudança de cenário para a realização das atividades docentes como um novo início na profissão, qual o sentimento que permeia entre as professoras e os professores já atuantes diante das novas atribuições e meios de trabalho? Qual o nível de segurança e de preparo que essas professoras e esses professores têm/sentem para lidar com tal situação? A quem eles podem recorrer e pedir um suporte para seguirem adiante? É a partir dessas ponderações que o presente texto busca refletir sobre a atuação docente nos níveis da educação básica e superior, sobre sua formação, tanto inicial como continuada, e os impactos dessa formação dentro do novo contexto social pandêmico.



## **EM DISCUSSÃO, A FORMAÇÃO DOCENTE**

A preocupação e insegurança com o fazer docente nesse novo contexto social se encontra presente em um alto grau de complexidade, visto que aquilo que antes era tido como prática cotidiana e conhecida acabou por se transformar em algo laborioso e muito mais desafiador. Pensar na continuidade das aulas num contexto remoto fez com que muitas coisas parecessem não fazer mais sentido, as dificuldades se atenuaram a partir da falta de conhecimento e habilidade ao lidar com tecnologias (fato comum também aos estudantes), o aumento do desvalor profissional docente, a falta de equipamentos adequados que pudessem proporcionar ao menos condições medianas de trabalho, tudo isso só fazendo aumentar o sentimento de insegurança e impotência com relação a realização do trabalho pedagógico.

Foi um grande desafio para que as instituições de ensino, tanto da educação básica como do ensino superior, conseguissem se alinhar e encontrar uma alternativa em que fosse possível a continuidade das aulas, já que o ensino remoto não era uma realidade. Essa necessidade do uso de tecnologias fez então surgir a necessidade de se refletir os processos

de formação não só continuada como também inicial. Flores (2003 *apud* PRYJMA; WINKELER, 2014) faz uma reflexão sobre o significado do ser docente onde sugere que aqueles que fazem a formação docente devem, entre outras coisas, reconhecer que “[...] a formação inicial é incompleta e que se inscreve num processo formativo mais longo, integrado e holístico, compreendendo-a como um processo de aprendizagem ao longo da vida [...]” (FLORES, 2003 *apud* PRYJMA; WINKELER, 2014, p.26).

Sendo assim, é preciso reconhecer que a formação inicial não consegue abarcar e transmitir todas as informações e conteúdo que são necessários para a formação das professoras e professores, logo, esse processo deve ser compreendido como uma prática constante, que está sempre se refazendo. Considerando o contexto atual, constatamos a formação inicial como incompleta principalmente pela ausência ou pela não completude de informações e conhecimentos transmitidos através de disciplinas de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC’s).

Sempre existiu a discussão e a premissa de que os cursos de licenciatura deveriam contemplar o uso das TDIC’s como uma forma de utilizar ferramentas que venham a agregar as práticas pedagógicas facilitando e envolvendo os estudantes para garantir maior amplitude no processo de aprendizagem; porém, essa necessidade nunca foi refletida para uso em ambiente fora da sala de aula e muito menos com a utilização de múltiplas ferramentas. Somente agora, a partir de um momento crítico de saúde pública, é que se passa a perceber a necessidade de, ao menos, se ter um conhecimento mínimo de ferramentas tecnológicas atualizadas, considerando que essas ferramentas passam por um constante processo de modificação e de inovação, além do surgimento de novas ferramentas. Desse modo, se faz necessário firmar o entendimento de que a formação docente é contínua e precisa acompanhar e se atualizar na mesma constância e velocidade em que a sociedade avança e apresenta novas formas de se comunicar e informar, proporcionando atualizações na sua organização teórico/prática e proporcionando aprendizagens vivenciadas. Assim, segundo Ferreira, Silva, Melo, Peixoto (2020, p. 03):

A formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional desses sujeitos têm sido acometidos por metamorfoses ao longo da história da educação brasileira, uma vez que, em cada momento histórico, se tem a necessidade de adequar as ações para atender ao projeto posto em determinado contexto. De todo modo, na educação, as transformações na sociedade conduzem para o redirecionamento da formação do professor –inicial e/ou continuada– e, conseqüentemente, da atuação, do papel e das demandas desses profissionais no âmbito educacional, de um modo geral.



Assim, fica compreendido que “A formação inicial contempla um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da aula, trabalham em equipe, sistema escolar, conteúdos, didática, e reflexões sobre os valores [...]” (PRYJMA; WENKELER, 2014, p.25). Professoras e professores precisam, então, concluir sua formação para estarem preparadas/os para atuar considerando a realidade presente e se adequando a mesma.

Para Saviani (2009, p.150), “A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Ou seja, para a formação docente, é necessária a consonância entre teoria e prática e, para isso, se faz necessário que se tenham condições estruturais e físicas para tal. Em se tratando do âmbito das tecnologias, seja na formação inicial ou continuada, professoras e professores precisam ter condições de acesso às tecnologias e aos equipamentos para então aprenderem a operacionalizá-los e, a partir disso, utilizá-los como ferramentas de auxílio às suas práticas pedagógicas.

Mais uma dificuldade nesse momento de distanciamento social compreende exatamente essa perspectiva da instrução para o manuseio dessas tecnologias e programas: como instruir professoras e professores que têm pouca ou nenhuma intimidade com TDIC's? E quando a professora ou o professor não tem os equipamentos adequados? Como instruir professoras e professores a pensarem em novas perspectivas metodológicas e avaliativas quando, até então, elas ainda não haviam sido pensadas? Entendemos esses questionamentos como entraves que ainda estão, aos poucos, sendo refletidos na tentativa de serem superados.

## **OUTRA PERSPECTIVA: QUEM FORMA O PROFESSOR FORMADOR?**

Quando falamos na necessidade urgente de um novo olhar para os currículos dos cursos de formação no sentido da inclusão mais abrangente e eficiente na perspectiva das TDIC's, não falamos apenas como disciplina, mas também como metodologia intrínseca no fazer docente, refletindo assim, sobre o nível de conhecimentos tecnológicos das professoras e dos professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior (IES); e se sua formação está de acordo com a realidade vivenciada.

Nem sempre o uso de tecnologias é presente nos recursos metodológicos nas aulas das Instituições de Ensino Superior (IES) e, quando é, são recursos defasados, que na maioria das vezes se limita apenas ao uso de projetores. Visto que estamos em constate desenvolvimento



tecnológicos, é necessária a utilização e conhecimento de outras ferramentas que venham a auxiliar e apoiar o processo de aprendizagem por parte dos docentes de IES. Assim, a formação profissional docente no âmbito do uso das tecnologias para professoras e professores que atuam nas universidades deve ser uma pauta não só importante, mas urgente, pois formar um indivíduo que saiba lidar com as tecnologias quando quem está no papel de formadora ou formador também não teve acesso a esse conhecimento prático.

Atualmente, a tecnologia coloca a sala de aula nos mais variados ambientes virtuais e possibilita que a “escola” possa assumir novas formas e novos espaços. Mas a integração da tecnologia na educação só será uma realidade se os professores forem reais atores da mudança e estiverem formados técnica e pedagogicamente. Aliás os professores são um dos principais fatores de sucesso dos projetos de integração da tecnologia (CAETANO, 2015, p. 307).

Diante do exposto, é necessário buscar subsídios e investimentos em programas de formação e atualização docente para que essas professoras e esses professores possam pensar e desenvolver novas metodologias e estratégias de avaliação para e como forma de aprendizagem.



## RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em abril do corrente ano (2021), entramos em contato a partir da ferramenta de *Whatsapp* com duas professoras, aqui denominadas com nomes fictícios de Professora Sol e Professora Lua, que atuam em um Centro de Educação Infantil (CEI), no município de Junqueiro – AL, e realizamos entrevista através do *Google Meet* onde as respostas foram gravadas e transcritas. A entrevista ocorreu no período vespertino e teve a duração de 2 horas contínuas com o total de 7 (sete) perguntas formuladas e que nortearam os diálogos. Salientamos que as professoras participaram da entrevista de forma voluntária com o intuito de colaborar com a presente pesquisa.

Os questionamentos foram voltados para buscar entender como e quais as dificuldades que cada uma delas estava vivenciando a partir da continuidade das atividades de forma remota e, a partir das respostas dadas, fizemos algumas reflexões sobre o tema.

Algumas das perguntas foram contextualizadas de maneira geral, pois envolvia a clientela do CEI, bem como seu perfil socioeconômico, facilitando o desenvolvimento do diálogo. Como o objetivo é refletir mais especificamente sobre as experiências e dificuldades

das professoras, seguem as perguntas que entendemos como mais relevantes por serem específicas ao tema proposto e que nos auxiliaram nas reflexões.

Em relação às principais dificuldades e desafios encontrados no ensino aprendizagem, as entrevistadas responderam que:

Sol- “Sim, muitas, como gravar as atividades, quais materiais usar, sempre pensando no que as famílias têm em casa, como interagir com os alunos durante as atividades.” (sic)

Lua- “Um problema também é que a maioria posta as atividades feitas em horários diferentes, às vezes a noite ou fim de semana, aí pensamos muito no que fazer com os alunos que não dão devolutivas, e como avaliar através de fotos.” (sic)

A realidade das aulas não presenciais encontra uma grande dificuldade quando pensamos nas propostas de práticas e recursos pedagógicos a serem utilizados. Ao pensar em propor uma atividade, é necessário pensar se as crianças encontrarão tal material (is), se haverá alguém para auxiliar nas dificuldades de resposta/manuseio, o nível de complexidade da atividade para que não tome muito tempo. Todas estas dificuldades apontadas se tornam preocupações que acabam por limitar as opções e ações no fazer pedagógico.

Na segunda pergunta, foi questionado se houve uma formação adequada para utilizar as tecnologias na sala de aula. As professoras responderam que:

Sol - “Não, foi uma situação surpresa e difícil pra todo mundo, apenas foi dito que temos que fazer isso. Foi muito difícil ter que aprender a gravar vídeo, editar, a dinâmica é muito diferente já que não temos nenhuma interação direta com os alunos.” (sic)

Lua – “Não, não teve nenhum preparo assim. Nem pra ajudar em como fazer, como gravar. Apenas nos colocaram as funções.” (sic)

A sensação de muitas professoras e professores é de serem colocados numa realidade totalmente estranha e desconhecida que de fato é como caracteriza uma situação pandêmica. Nunca se foi pensada antes a atuação na Educação Básica de forma remota ou a distância e isso implica numa problemática importante, que seria como repensar uma nova didática e colocá-la em prática.

Na terceira indagação das entrevistas, foi explorado sobre quais recursos utilizados para melhoria e continuidade do ensino remoto. As mesmas apontaram que:



Sol - “Procurei não utilizar links, passei a gravar minhas atividades com o auxílio de aplicativos e sempre pensando em atividades simples e rápidas.” (sic)

Lua: - “Também procurei gravar as aulas e atividades, mas também usei links porque alguns dias era mais difícil conciliar as atividades de casa e da escola e as gravações exigiam um certo tempo, mas ainda assim não deixava de fazer porque sabia que, como sendo crianças pequenas, seria uma forma de interagir e não perder o vínculo deles comigo.” (sic)

A desigualdade social em que a sociedade está inserida faz com que o acesso às ferramentas tecnológicas seja limitado a certas camadas sociais, o que, nessa nova realidade de aulas remotas, traz algumas dificuldades na operacionalidade das atividades: muitas famílias só têm um dispositivo eletrônico para auxiliar mais de uma criança; os/as responsáveis trabalham fora o dia todo (mesmo na atual situação sanitária) o que faz com que as crianças não possam acompanhar as aulas no momento real; o aparelho muitas vezes é simples e pode não comportar na memória as atividades ou mensagens ou até mesmo aplicativos de conversas instantâneas online por vídeo.

No quarto questionamento, foi perguntado quais estratégias buscou-se utilizar durante o ensino remoto. As entrevistadas responderam que:

Sol - “Através dos vídeos, áudios e fotos podemos perceber o desenvolvimento de nossas crianças, mas é muito difícil. Muitas vezes vemos atividades realizadas pelos adultos. Estamos sempre alertando para que respeitem a produção das crianças.” (sic)

Lua - “Da mesma maneira através de fotos, vídeos e áudios. Ficou muito difícil pensar numa maneira diferente.” (sic)

Observamos que o processo de ensino, bem como o de aprendizagem das crianças, se torna mais complexo e impreciso por conta da falta de contato e acompanhamento mediado, mas que mesmo assim, cada professora (re)organiza suas práticas não só para conseguir maneiras de que as crianças atinjam os objetivos esperados como também para avaliar esses resultados.

A partir das respostas desta entrevista, pudemos constatar parte dos desafios que as professoras e os professores estão passando dentro dessa nova realidade, bem como as famílias que são atendidas pelo CEI também enfrentam. Conhecendo a realidade da educação pública, bem se sabe que não são todas as pessoas que têm condições de ter acesso à equipamentos e ferramentas tecnológicas ou até mesmo acesso à internet. Em se tratando



de crianças pequenas, as dificuldades perpassam por esses e outros atravessamentos, já que elas estão no início do seu processo de socialização e/ou de alfabetização.

Segundo Guizzo, Marcello e Müller (2020, p. 06, grifos das autoras), essa nova realidade do contexto escolar se fortalece a partir da condição de que “a educação não pode parar”, e ainda complementam:

Em tempos de pandemia, os procedimentos tecnológicos têm provocado alterações e produzido reajustes de relações entre professoras e crianças, entre crianças e responsáveis e entre responsáveis e professoras. A mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos e parece, pois, naturalizar e fortalecer, na qualidade de estratégia que é, os usos da tecnologia como *facilitadores* (da aprendizagem, das relações interpessoais) e não como práticas excludentes e desiguais [...].

Desse modo, entendemos como a fala de que “a educação não pode parar” se sustenta numa premissa de que a educação é um serviço essencial, já que, além de atuar e desenvolver o senso crítico, reforçando que a sociedade, a escola e as famílias precisam reinventar-se a cada dia. Pois o momento atual se desenvolve a partir de muitas incertezas, em que escola e família precisam, mais do que nunca, estarem unidas e comprometidas com/no processo educativo, formativo e emocional de todos os educandos. Agora mais do que nunca é preciso que o aluno tenha autonomia, protagonismo, engajamento e equilíbrio emocional diante dos desafios enfrentados pela educação nesse momento pandêmico. E exigindo de todos novas atitudes, a escola no meio desse processo readaptou-se rapidamente, mostrando agilidade e flexibilidade em seu processo, pois essa é a instância que muito contribui para as interações sociais e desenvolvimento pessoal das educandas e educandos, principalmente na primeira infância, porém, tal continuidade necessita de muita reflexão acerca das diferentes realidades socioeconômicas existentes no nosso estado/país, além de constantes planejamentos e, principalmente, oferta de ferramentas e condições disponíveis para professoras e professores a fim de que tal continuidade não fique apenas numa ação de “faz de conta”, refém de uma prática de simples envio de informação, já que podemos entender que, conforme anuncia Pimenta; Anastasiou e Cavallet (2003, p. 269):

[...] conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio implica a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; [...].



As observações feitas sobre o professor reflexivo em relação à formação e ao trabalho se constituem como saberes pedagógicos específicos da docência, pois auxiliam na prática; principalmente se forem impulsionados através da realidade e dos problemas que a prática dispõe, visto que há submissão da teoria em relação à prática. Dessa forma, os saberes ou conhecimentos adquiridos durante a formação profissional são incorporados aos processos formativos da prática educacional, uma vez que estes fornecem algumas técnicas e formas de saber-fazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com todo o exposto embasado em diversas leituras, reflexões atreladas as realidades e relatos investigados, entendemos que, de fato, como afirma Santos e Lima (2020, p.13), o atual contexto pandêmico tem se saído como uma lente de aumento para a identificação e constatação das carências e das lacunas encontradas na sociedade e, em consequente, na educação, evidenciando a urgência em se refletir sobre as práticas e a realidade dos âmbitos que envolvem conhecimento e trabalho.

A transferência brusca do processo de educação presencial para o contexto remoto trouxe a reflexão primeira da importância dos cursos de formação inicial e continuada para uma construção profissional docente sólida e consistente e abriu a margem que estava faltando no sentido de ressignificar o trabalho e o uso de TDIC's para que estas possam ser incorporadas de maneira intrínseca e eficaz no fazer docente. Para tanto, se torna necessária a promoção de programas de formação que venham a engrandecer o conhecimento de manuseio de tais equipamentos além da reflexão das práticas e metodologias para um uso eficiente e que traga resultados positivos, considerando que não basta somente introduzir as ferramentas tecnológicas nos processos educativos para se obter uma educação mais modernizada e/ou com melhores resultados, pois, como afirma Moran (2000, p.12): "[...] se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo".

Destarte, entendemos que a formação continuada, principalmente nos processos de formação inicial, deverá ser cada vez mais prática, evidenciando o foco para o domínio de ferramentas tecnológicas e digitais, visando a incorporação dessas ferramentas como um auxílio metodológico no processo de ensino. Para o futuro, não vemos a possibilidade de se substituir o ensino presencial pelo remoto, mas sim usar as tecnologias como meio de fortalecer o processo de aprendizagem ao serem incorporadas em situações específicas.



## REFERÊNCIAS

CAETANO, Luís Miguel Dias. Tecnologia e Educação: quais os desafios? **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 295-309, mai-ago 2015. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17446/pdf\\_2](https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17446/pdf_2). Acesso em: 20 mar. 2021.

FERREIRA, Líllian Franciele Silva; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra; MELO, Keity Elen Silva; PEIXOTO, Ana Carolina Beltão. Considerações sobre a formação docente para atuar online nos tempos da pandemia de covid-19. *Revista Docência no Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e024761, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761/20459>. Acesso em: 28 de out. 2021.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Celia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. (orgs.). **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda Müller. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e238077, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/?format=pdf&l>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 3, n. 1, set. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267– 278. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333614428\\_Docencia\\_no\\_ensino\\_superior\\_constrindo\\_caminhos](https://www.researchgate.net/publication/333614428_Docencia_no_ensino_superior_constrindo_caminhos). Acesso em: 30 mar. 2021.

RYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 23–34, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102>. Acesso em: 30 mar. 2021

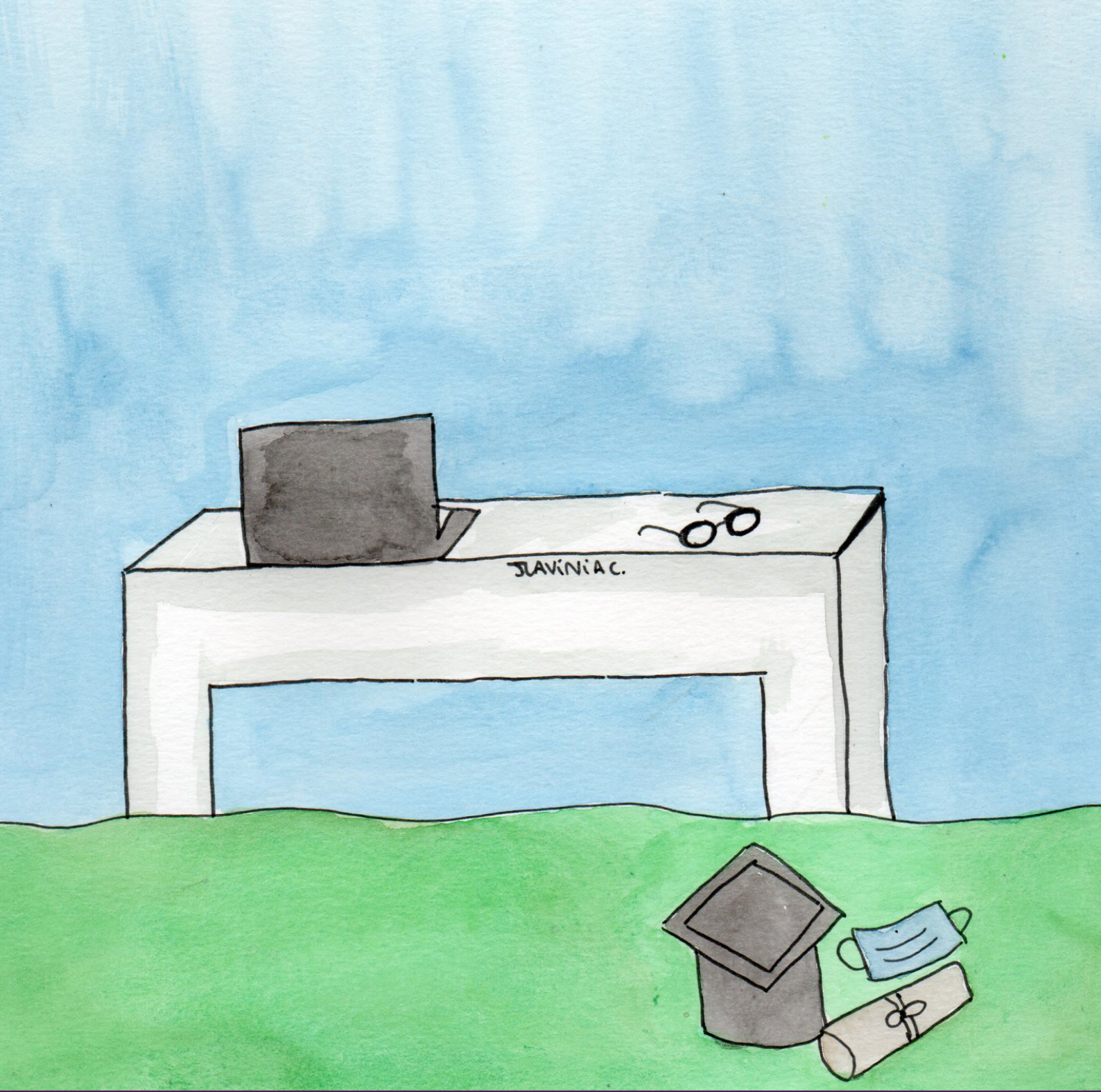


SANTOS, James Pinheiro; LIMA, Roberta Valéria Guedes. Formação de professores em tempos de pandemia. **Revista Projeção e Docência**. João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 25, 2020. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/1603>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/#>. Acesso em: 28 mar. 2021.

VASCONCELOS, Sinaida Maria; COELHO, Yuri Cavaleiro de Macêdo; ALVES, Glenda Quaresma. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID19, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1469/589>. Acesso em: 30 mar. 2021.





*O processo da formação docente envolve os elementos da vivência escolar, o período acadêmico e o desenvolvimento pessoal e profissional da atividade docente, pois é a partir desses elementos que é constituída e transformada a identidade profissional dos professores, que passam a atribuir sentido a suas ações, face às diferentes atitudes e reflexões vivenciadas durante a sua trajetória de vida.*

(LIMA; VIANA, 2022)

# Narrativas de Egressos do Curso de Pedagogia a distância da UFAL: uma proposta investigativa<sup>4</sup>

*Willams dos Santos Rodrigues Lima<sup>(1)</sup>*

*Maria Aparecida Pereira Viana<sup>(2)</sup>*

<sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3987-0762>; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Discente e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), BRAZIL, E-mail: [willams.lima@cedu.ufal.br](mailto:willams.lima@cedu.ufal.br)

<sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Docente do Curso de Pedagogia e, Docente e Pesquisadora do Curso de Pós-Graduação em Educação/Centro de Educação, Orientadora da pesquisa, BRAZIL, E-mail: [maria.viana@cedu.ufal.br](mailto:maria.viana@cedu.ufal.br).



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo advém de uma problematização sobre os aspectos que envolvem a vida pessoal e profissional dos Egressos do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014, a partir das narrativas reflexivas sobre os impactos do processo de formação que submergem no cenário profissional dos estudantes em suas práticas educativas.

As primeiras abordagens acerca do objeto de estudo desta pesquisa surgiram por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da graduação em Pedagogia, que buscou investigar os aspectos da Educação a Distância com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e a formação inicial de professores, comprovados por meio de análises realizadas em questionários e dos discursos dos sujeitos que integravam a Educação a Distância (EaD) do Curso de Pedagogia da UFAL. Constataram-se algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes, porém a questão que mais chamou atenção tratava-se dos aspectos referentes à comunicação e à interação por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma vez que esses meios não estavam ocorrendo com eficácia no processo de formação.

Para o momento, o estudo se dedica a uma investigação sobre os desafios e as perspectivas nas práticas educativas dos Egressos do Curso de Pedagogia a Distância da

UFAL, para identificar elementos que respondam às seguintes questões: Quais os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos Egressos das turmas de 2012, 2013 e 2014? Como as narrativas desses egressos podem contribuir para novas práticas na formação inicial e continuada de professores no curso de Pedagogia EaD da UFAL?

A escolha dos participantes das turmas de 2012 justifica-se pelo fato de que estes egressos já participaram, em outro momento, de uma pesquisa de TCC de graduação, do curso de Pedagogia, como mencionado anteriormente, sobre as dificuldades no processo da formação. Nesse sentido, a continuidade da participação desses sujeitos se dá em investigar a contribuição da universidade nos processos pessoais e profissionais, após formação do grupo.

As escolhas dos sujeitos interlocutores, egressos das turmas 2013 e 2014, justificam-se, em primeiro lugar, pelo fato de que constituíram as duas últimas turmas concluintes no curso de Pedagogia a Distância da UFAL, bem como pela necessidade de acrescentar novos integrantes para a obtenção dos dados narrativos da pesquisa. Desse modo, a contribuição desses sujeitos no desenvolvimento da pesquisa será de grande importância para o objetivo do estudo.

Por meio desses aspectos, busca-se compreender a importância do processo de formação de professores na vida dos egressos das três turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014, abordando, portanto, os impactos que o processo da formação superior ocasionou nas suas práticas pessoais e profissionais. Como, por exemplo, se atuam nos espaços escolares públicos e/ou privados, se exercem algum cargo de gestor nos espaços escolares e/ou nas secretarias de educação de seus municípios, bem como as conquistas alcançadas a partir do processo de formação acadêmica em nível superior, por meio da Educação a Distância da UFAL.

Espera-se, com essa investigação, contribuir para outros estudos voltados à formação de professores, sobre a educação a distância como possibilidade para essa formação inicial ou continuada, mas, sobretudo, poder conhecer os impactos desse processo formativo na vida pessoal e profissional dos egressos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os egressos das instituições de ensino superior, de maneira geral, têm se revelado como atores privilegiados e, ao mesmo tempo, passam a ser pessoas responsáveis pelas informações entre a universidade e a sociedade. Desse modo, esses sujeitos se constituem



como importantes fontes de informações que possibilitam retratar como a sociedade percebe e avalia essas instituições, do ponto de vista do processo educacional e, também, do nível de interação que ocorre entre educandos e docentes, e destes com a sociedade e no meio profissional.

Por outro lado, do ponto de vista de Viana e Barros (2019, p.18),

O que se espera da instituição de ensino é congregar-se para a formação de sujeitos conscientes, reflexivos, com saberes cognitivos, socioafetivos e competência necessária à formação de uma sociedade que se espera desenvolvida, onde se respeitem os direitos fundamentais das pessoas e haja equilíbrio entre os diferentes grupos ou classes sociais, tornando-a, dessa forma, um lugar atraente para se viver.

Nesse contexto, o olhar voltado para os egressos das turmas de 2012, 2013 e 2014 do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL se faz necessário para que se possa entender a estrutura que envolve a sua formação e inserção no mercado de trabalho, uma vez que, quase sempre, não há possibilidade de um retorno do quanto a sua formação foi importante para o desenvolvimento de suas funções docentes. Faz-se necessário dar-lhes oportunidade e voz para que opinem sobre o processo de formação recebida, de que forma ela é vista, analisada, e quais suas prováveis deficiências e potencialidades no processo de atuação profissional.

As primeiras pesquisas sobre a vida dos egressos das universidades públicas, no Brasil, surgiram em meados da década de 1950 na Faculdade de Direito do Vale do Paraíba, no período de 1958 – 1976. Em 1982, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizou uma pesquisa junto a cinco cursos: administração, biologia, educação, medicina e química em 48 Instituições de Ensino Superior (IES) para os anos de 1972, 1975, 1978 e 1980. No entanto, poucas análises foram realizadas utilizando os resultados. Em 1986, a Universidade Federal do Ceará (UFC) promoveu uma pesquisa com egressos graduados de 17 cursos nos anos 1978, 1980 e 1983 (PAUL, 2015).

Em 2019, a pesquisa realizada por Silva (2019) apresentou à sociedade e à comunidade acadêmica da UFAL resultados dos estudos sobre os impactos do Curso de Pedagogia EaD na vida dos egressos das primeiras turmas (1998, 2001, 2002, 2004) do referido curso. O estudo possibilitou, por meio das narrativas dos egressos, oportunidades na melhoria das suas vidas profissionais, além do “*status*” de terem uma graduação em uma Universidade Federal e realizada a Distância, bem como a possibilidade de assumir uma nova função, no caso de cargos de gestão nas escolas, ou mesmo nas secretarias de educação dos municípios,



considerando que, anteriormente à realização do curso, o quadro de pessoal com formação superior nos municípios era bem restrito.

Do ponto de vista de Reis e Climent (2012, p. 25),

Desempeñando simultáneamente los roles de actores y autores de sus relatos, los profesores permiten que los lectores accedan a sus recorridos personales y profesionales, a sus sucesos y fracasos y a sus perspectivas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación e el currículo. Otros profesores, al leer, analizar y discutir estas narrativas, les atribuyen un sentido y se apropian de su contenido de una manera muy particular (a través del filtro de sus propios conocimientos y experiencias), capturando de esas historias los aspectos que consideran más significativos.

Nesse sentido, o estudo sobre as narrativas dos sujeitos interlocutores oportuniza ao investigador conhecer um pouco mais sobre o processo de formação e de atuação dos professores nos diversos espaços promoventes da educação, possibilitando a outros sujeitos a reflexão sobre suas práticas educativas. Para Moreira, Anunciato e Viana (2020, p. 154):

As narrativas permitem-nos compreender como os professores elaboram concepções sobre a educação ancoradas nas experiências de vida e formação como sujeitos imersos numa história, cultura, territorialidade etc., mas, em particular, ancoradas na relação com o outro: estudantes e suas famílias, pares e gestores da educação. Perceber essas narrativas como fonte de conhecimento sobre a docência exige estarmos mais presentes e atentos aos pormenores que permeiam a vida cotidiana, em especial a vida docente que demanda diariamente ação e interação humana.

As autoras destacam a importância das narrativas dos professores nos processos da formação docente, uma vez que as experiências de vida desses sujeitos contribuem para novas práticas metodológicas que podem ajudar outros profissionais. Diante desses aspectos, compreende-se que “A través de la investigación narrativa se interactúa con otros, recopilando e interpretando sus diferentes voces, en un intento de comprender las causas, las intenciones y los objetivos ocultos detrás de sus acciones” (REIS; CLIMENT, 2012, p. 30).

Observa-se, portanto, que o processo da formação docente envolve os elementos da vivência escolar, o período acadêmico e o desenvolvimento pessoal e profissional da atividade docente, pois é a partir desses elementos que é constituída e transformada a identidade profissional dos professores, que passam a atribuir sentido a suas ações, face às diferentes atitudes e reflexões vivenciadas durante a sua trajetória de vida.

Desse modo, Viana e Barros (2019, p.18), destacam que:



É exatamente nesse contexto que se faz necessária a ação dos professores comprometidos com a profissão, dotados das capacidades crítica e reflexiva, com competências científica e relacional e, preparados para exercerem a sua ação com autonomia reconhecida. Esses aspectos, em conjunto, permitirão aos professores atuarem como catalisadores no funcionamento efetivo e eficaz da instituição de ensino seja ela a escola ou a universidade no atual contexto social.

Diante desses aspectos, percebe-se a importância de pesquisas com egressos de cursos de educação superior para levantar informações sobre o processo de formação, para as práticas pessoais e profissionais, que permitam reflexão das contribuições das IES na sociedade e no mercado de trabalho desses egressos. Do ponto de vista de Paul (2015, p. 324),

Em um mercado de trabalho com exigências que evoluem constantemente, as IES devem repensar regularmente a sua oferta de formação e sua pedagogia. Se as pesquisas junto aos egressos não constituem a única fonte dessa reflexão, elas podem representar um elemento essencial para que ela ocorra. É por isso que um melhor conhecimento de seus processos e de suas contribuições pode vir a ser uma ajuda importante para melhorar o funcionamento das instituições.

Nesse contexto, o acompanhamento de informações sobre os egressos possibilita não só a avaliação do desempenho dos programas de formação inicial de professores, mas também a efetividade das políticas públicas acerca da formação inicial e contínua dos profissionais da educação, bem como aspectos sobre o acesso e permanência dos egressos nas suas atividades profissionais. Desse modo, a busca de informações sobre a importância da formação inicial, ou mesmo continuada, desses professores se faz necessária até mesmo para identificarmos as possíveis melhorias no desenvolvimento da formação na própria instituição, bem como no desenvolvimento profissional dos sujeitos e dos espaços em que atuam.

Nas últimas décadas, a formação de professores brasileiros tem sido uma das principais pautas da agenda política educacional e de encontros nacionais e internacionais: Libâneo; Pimenta (2011); Cunha (2013); Pimenta (2018); Gatti (2019); Viana; Barros (2019) entre outros. Nesse cenário, as mudanças políticas, teóricas e metodológicas da formação de professores resultam e imbricam-se às influências sociais, culturais, econômicas e, sobretudo, ideológicas e educacionais. Portanto, nesse cenário de constantes mudanças, Gatti (2019, p. 11) considera que:



A educação escolar, em seus diferentes níveis, tipos e formatos, constitui-se como o espaço em que ao mesmo tempo preservam-se conhecimentos, valores, e se criam possibilidades de revisão do já constituído e de assentamento de bases para transformações culturais, científicas e sociais, considerando que, conhecimentos são imprescindíveis à preservação da vida humana e social, ao trato com o meio ambiente, e importantes para fundamentar valores e uma ética social.

Desse modo, pensar na formação de professores na contemporaneidade é pensar, também, nas mudanças acarretadas por essas transformações na sociedade. É pensar, sobretudo, nos processos que envolvem conhecimentos que contribuam nas reflexões do fazer docente e no processo da aprendizagem, considerando as modificações sociais e nas possibilidades de obter conhecimentos.

Por outro lado, nesse movimento de transformações, algumas delas bastante velozes, a expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por exemplo, torna-se imperativa e preconiza, no final do século XX, o começo de uma nova história, sobretudo na educação. Desde o seu aparecimento, as tecnologias têm se apresentado como fonte de informação, caracterizando-se por proporcionar estratégias para o conhecimento aos indivíduos.

Em consonância a esses aspectos, a Educação a Distância, no processo de formação de professores, tem sido beneficiada com os avanços tecnológicos, principalmente com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por possibilitarem que essa modalidade educacional possa viabilizar e atender um número mais significativo de estudantes.

Esses avanços têm proporcionado, segundo Pimentel (2013, p. 66), “uma maneira totalmente nova de ensinar e aprender, inicialmente na busca de chegar a lugares distantes e atender pessoas que precisavam de uma formação específica para sua situação profissional”. Se por um lado os avanços tecnológicos na EaD têm oportunizado novas maneiras de formação aos professores em diversos municípios de Alagoas, entende-se, por outro, que, mesmo em contato com outros colegas, sabe-se que de um lado existirão estudantes que sentirão mais afinidades em manusear as ferramentas tecnológicas, e de outro, haverá aqueles que, por outros motivos, não estarão preparados (VIANA, 2013).

Se há algumas décadas, muitos professores sentiam algumas dificuldades em manusear as ferramentas tecnológicas, a partir de 2020 essas dificuldades têm se mostrado com mais frequência nas práticas profissionais dos nossos professores. Por conta da pandemia da Covid-19, as aulas presenciais deram lugar às aulas remotas, e a sala de aula



se transformou em diferentes lugares que se unificam por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação, sendo necessária, diante do cenário de dificuldades, uma adaptação em suas metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

O momento crítico, causado com a chegada do vírus, tem sido de reflexão por parte dos gestores e profissionais da educação, quanto à utilização, manuseio e aprendizagens sobre as diferentes plataformas educacionais que se adequem à realidade dos nossos professores e estudantes. Do ponto de vista de Santos (2020, p. 29), “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”.

Em outras palavras, pode-se dizer que a pandemia e a quarentena têm apresentado novas possibilidades de adaptação e possíveis alternativas aos novos modos de vida, pois esse período nos remete a pensar sobre novos métodos e modos de convívio social e profissional. Desse modo, acredita-se que a complexidade do ato de mudar está, em parte, atrelada à insegurança em relação ao novo e conseqüente possibilidade de desestabilização em face do desconhecido.

Tendo em vista que o curso de Pedagogia a Distância da UFAL oferta, em sua grade curricular, disciplinas que levam o estudante a conhecer e pesquisar informações sobre a modalidade educacional em que está inserido, bem como sobre as práticas por meio de recursos tecnológicos no processo de formação, supõe-se que, ao término do curso, os egressos saibam fazer uso desses recursos tecnológicos com mais habilidade. Porém, “o uso de tecnologias na educação não tem o mesmo resultado em todos os alunos, seja pela falta de habilidade com as ferramentas, seja pela resistência em lidar com as tecnologias digitais, seja pela dificuldade em trabalhar coletivamente, dentre outras causas” (VIANA, 2013, p. 82).

De toda forma, não se trata de uma formação, apenas, para o uso das TDIC uma vez que o curso de Pedagogia, hoje, visa formar profissionais para atuar em diversos espaços que vão desde a Educação Infantil, a Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens a Adultos, bem como assumir cargos de gestão nas escolas ou nas secretarias municipais de educação, como destaca o Art. 64 da LDB: “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, os egressos dos Cursos de Pedagogia são formados para atuar em diversos espaços e contribuir na formação de cidadãos que possam desenvolver, em sociedade, suas habilidades intelectuais e seu pensamento crítico. As TDIC, portanto, são



aliadas nesse processo de formação e devem ser consideradas como um meio e não um fim nas práticas educativas do processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista de Viana e Barros (2019, p. 20),

Quanto às TDIC nas narrativas, consideram-se hoje os múltiplos espaços de atuação do professor com recursos das tecnologias digitais; em qualquer curso, o professor precisa aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. Anteriormente, a referência básica era a sala de aula. Agora, essa sala de aula é multifuncional, conectada com o mundo, integrada com as tecnologias móveis e com outros espaços (e tempos) que ampliam e tornam muito mais rico e complexo o processo de ensinar e de aprender.

Desse modo, a compreensão das experiências e das narrativas reflexivas sobre as práticas educativas vivenciadas, de forma particular, pelos Egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, poderá apresentar-lhes indicadores da sua importância e contribuição na sua qualificação e dos espaços de atuação dos mesmos. Nesse sentido, Reis e Climent (2012, p. 30) destacam que “las narrativas pueden constituir poderosas fuentes de inspiración y conocimiento, animando a los lectores a que reflexionen profundamente sobre la vida de los demás y su propia vida”.

Nesse contexto, percebe-se a importância da investigação das práticas dos professores, possibilitando-lhes que narrem momentos subjetivos de suas trajetórias pessoais e profissionais no processo da formação docente, assim contribuindo para as análises reflexivas deste estudo, como também para as próprias reflexões dos sujeitos interlocutores desta pesquisa, bem como para outros professores que farão as leituras e reflexões de suas práticas docentes.

Diante desses aspectos, por meio das narrativas dos sujeitos, podemos encontrar diversos aspectos que retratem as experiências pessoais e profissionais vivenciadas no processo da formação docente. Do ponto de vista de Viana e Barros (2019, p.19),

No cenário da investigação e da formação de professores, o estudo das narrativas harmoniza-se ao estudo da experiência pessoal do dito pelo professor; estuda aquilo que o professor diz, pensa, sobre suas ações, não se detendo nomeadamente no que pensa e faz na prática, enfocando nas experiências vividas, e como aquela é percebida pelo sujeito e mediada pela linguagem verbal escrita.

Contudo, para aprofundar as discussões propostas nesta pesquisa, pretende-se compreender, através de uma abordagem qualitativa, por meio das narrativas dos sujeitos



interlocutores, os impactos da formação em nível superior, no desenvolvimento das práticas educativas pessoais e profissionais dos Egressos das turmas, ofertadas em 2012, 2013 e 2014 no Curso de Pedagogia a Distância da UFAL.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O percurso metodológico deste estudo fundamenta-se na pesquisa de natureza qualitativa, por envolver a obtenção de dados descritivos, através do contato direto com a situação estudada. Desse modo, “O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20). Diante desses aspectos, a opção pela pesquisa qualitativa se justifica pelo valor dado aos significados que os sujeitos dão às ações desenvolvidas, ou seja, à presença do critério de subjetividade das ações desenvolvidas pelos sujeitos interlocutores da pesquisa.

A pesquisa será desenvolvida por meio do estudo de caso, utilizando-se das narrativas dos sujeitos envolvidos. Do ponto de vista de Lüdke e André (2018, p. 22), “os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes”. Assim, por meio desses aspectos, uma pesquisa bibliográfica e documental se faz necessária considerando a importância dos registros e normas legais discutidas e aprovadas no que se refere ao processo de formação dentro dos aspectos do curso de Pedagogia EaD.

Diante desses aspectos, a pesquisa contará, como método investigativo, com narrativas dos sujeitos interlocutores, por acreditar que:

La construcción de narrativas y su lectura, análisis y discusión en contextos de formación inicial y permanente, ofrecen un gran potencial en el desarrollo personal y profesional de los docentes. [...] Mediante la construcción de narrativas, los profesores reconstruyen sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje y sus itinerarios de formación. (REIS; CLIMENT, 2012, p. 24).

Nesse contexto, a tipologia dessa abordagem contemplará a memória dos personagens citados na compreensão histórico-social, do perfil social e da formação dos sujeitos envolvidos no panorama educacional dos Egressos das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014 no Curso de Pedagogia a distância da UFAL, tecendo as considerações por meio de reflexões a partir de suas narrativas.



Os sujeitos interlocutores da pesquisa são estudantes egressos das turmas de 2012, 2013 e 2014 do Curso de Pedagogia a distância da UFAL, distribuídos nos polos/municípios alagoanos. Propõe-se investigar um grupo de trinta (30) egressos de 2012, trinta e cinco (35) de 2013 e trinta e cinco (35) de 2014, totalizando um número de cem (100) participantes, considerando o número total de formados até o período letivo de 2020.2, abordando os pontos que permitam a participação dos entrevistados nos relatos de suas trajetórias de formação para o desenvolvimento das práticas educativas.

Nesse contexto, serão definidos dois instrumentos para a coleta dos dados. O primeiro constará da aplicação de questionário a ser respondido de modo *online* (em versão *Google Forms*). O segundo será a entrevista semiestruturada, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (nos dois instrumentos). Ambos os instrumentos serão agregados, nesta coleta de dados, com o objetivo de conhecer os impactos ocorridos nas práticas pessoais e profissionais desses sujeitos no percurso da formação inicial e continuada. Nesse contexto, Lüdke e André (2018, p. 39) destacam que:

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica.

Os participantes serão convidados a participar da pesquisa, buscando essa relação mútua e recíproca para que possamos organizar os momentos de visitas. A princípio, por meio de contato telefônico e via *e-mail*, para a familiarização do pesquisador com os sujeitos participantes da pesquisa. Ressaltamos que os referidos dados dos participantes (contato telefônico e *e-mail*), serão solicitados à Pró-reitora de Graduação da UFAL e, após a liberação, obtidos juntamente com a Coordenação do Curso de Pedagogia EaD.

Logo após, com aqueles que sinalizarem interesse em participar da pesquisa, organizaremos os momentos para a realização das entrevistas que poderá ocorrer na própria residência dos entrevistados, bem como em lugares específicos organizados de acordo com a disponibilidade de cada participante, lugares estes que garantam o anonimato e o sigilo das informações narradas pelos sujeitos.

O tratamento dos dados coletados, junto aos Egressos do Curso de Pedagogia EaD/UFAL das turmas de 2012, 2013 e 2014, terá como base Lüdke e André (2018, p. 18), segundo



os quais “o primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas”. Dessa forma, serão estabelecidas categorias de análises a serem observadas, tais como: perfil dos sujeitos interlocutores; histórias de vida dos Egressos; as trajetórias no curso; as motivações, as dificuldades e os avanços no processo de formação; as relevâncias e os impactos da formação nas práticas pessoais e profissionais dos Egressos.

A recolhida dos dados é o princípio para o encaminhamento ao tratamento e transcrição das narrativas, pois, a partir delas (narrativas), será organizada a categorização dos apontamentos significativos e reflexivos das falas dos participantes, indícios estruturantes empíricos, que serão categorizados em detrimento das especificidades que envolvem esses sujeitos.

Nesse sentido, ao estudar e transcrever os dados, as entrevistas e os relatos orais, o pesquisador pode estabelecer uma ponte discursiva com outros elementos a serem pesquisados, vindo a confirmar e complementar os caminhos da pesquisa, como possibilitar uma ponte dialógica resultante dos aspectos que envolvem as configurações individuais e coletivas de cada sujeito.

Os dados serão analisados por meio da investigação narrativa, pois “toda la investigación narrativa implica la recopilación de voces diferentes, la interpretación de esas voces y la construcción de una historia (el informe de investigación) donde las narrativas de los investigados y las narrativas del investigador se funden/entrecruzan para la comprensión de una realidad social” (REIS; CLIMENT, 2012, p. 29).

Dessa forma, serão analisados os questionários aplicados e as entrevistas realizadas, a fim de compreender os desafios e as perspectivas enfrentados no percurso da formação acadêmica, e os impactos dessa formação nas práticas pessoais e profissionais dos Egressos das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014 no Curso de Pedagogia a Distância da UFAL.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Este estudo propõe-se a analisar os impactos da formação docente nas práticas pessoais e profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, das turmas ofertadas em 2012, 2013 e 2014. Ressaltamos que o estudo encontra-se em andamento e está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL) a nível de mestrado.

Considerando a característica da Educação a Distância, que é tornar o estudante autônomo em sua formação, faz-se necessário que não se perca de vista a qualidade do



pedagogo que está sendo formado nessa modalidade de ensino, para que haja mudança na vida desse sujeito. Essas mudanças, no entanto, pressupõem crescimento pessoal, profissional e, conseqüentemente, uma possibilidade de transformação social que influenciam na qualidade de vida, na forma de atuar e de relacionar-se com os outros.

Nesse contexto, na previsão dos gastos durante o desenvolvimento da pesquisa do mestrado, o orçamento está dividido em três fases (Planejamento; Coleta de Dados e Análise, Interpretação e Apresentação) para uma melhor compreensão e organização de acordo com cada etapa da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa será financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, nesse momento, dispõe um valor de R\$ 6.000 (seis mil reais) para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir desses aspectos, o estudo apresenta três relevâncias no processo de investigação. A primeira relevância aborda aspectos de cunho institucional. Serão levantadas informações referentes ao tema proposto, ressaltando a importância da Universidade para a formação inicial e continuada dos sujeitos, apresentando as próprias narrativas dos egressos de Pedagogia EaD da UFAL.

A segunda relevância aborda questões de cunho social por se tratar de um estudo sobre as vivências dos egressos, a partir de seus aspectos socioculturais e profissionais, integrantes dos processos educativos presentes na memória histórico-social em Alagoas. Assim, um retorno social acerca do estudo torna-se necessário para que membros dessa sociedade possam conhecer os dados da pesquisa, e compreender a importância da formação acadêmica e científica para o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas de Alagoas, bem como da formação continuada dos professores.

A terceira relevância de investigação refere-se ao interesse do autor desta pesquisa em compreender a realidade formativa da EaD, conhecer os impactos pessoais e profissionais que a formação superior pode proporcionar aos Egressos do Curso de Pedagogia a Distância da UFAL, das turmas de 2012, 2013 e 2014, e poder contribuir, por meio das análises dos resultados, para possíveis avanços no processo de formação de novos estudantes e no funcionamento do Curso de Pedagogia EaD/UFAL.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.



CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQrg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (orgs.) **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1, p. 15-61. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MOREIRA, Maria Alfredo; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Qualidade da/na educação: narrativas de professoras sobre o trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 149-184, set./dez. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4526>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PAUL, Jean-Jacques. Acompanhamento de egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. **Caderno CRH**. Salvador, v. 28, n. 74, p. 309-320, mai-ago. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3476/347641520005.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Uma visão múltipla da interação em direção à tutoria. In: \_\_\_\_\_, Odalea Feitosa; BORBA, Sara Ingrid (org.). **Sob o olhar da tutoria: educação online 2**. Maceió: EDUFAL, 2013.



REIS, Pedro; CLIMENT, Nuria. **Narrativas de professores:** reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional. Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), 2012. *E-book*. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9568/1/Narrativas%20de%20profesores.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SANTOS. Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.

SILVA, E. M. **O curso de pedagogia a distância da UFAL:** narrativas sobre implementação, desafios e impactos na vida profissional dos egressos das primeiras turmas (1998, 2001, 2002, 2004). 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. Os ambientes virtuais de aprendizagem e a formação de professores: relato de experiência. In: PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; VIDAL, Odalea Feitosa; BORBA, Sara Ingrid. (org). **Sob o olhar da tutoria:** educação online 2. Maceió: EDUFAL, 2013.

VIANA, Maria Aparecida Pereira; BARROS, A. M. A. (Org.). **Narrativas dialogadas na formação de professores:** experiências no PIBID e nos estágios supervisionados. Maceió: EDUFAL, 2019.





*A autonomia/democracia da gestão faz-se necessária no que diz respeito às ações desenvolvidas pelos gestores educacionais, com intuito de que a equipe pedagógica desenvolva o papel de planejar ações administrativas coletivas para manter a escola funcionando, refletindo, assim, na organização das ações desenvolvidas dentro e fora da comunidade.*

(SANTOS et al., 2022)

## Gestão e suas atribuições no contexto escolar e em tempos de pandemia: um estudo de caso<sup>5</sup>

*Rousilane Oliveira dos Santos*<sup>(1)</sup>

*Maria Cícera dos Santos Barbosa*<sup>(2)</sup>

*Maria José de Brito Araújo*<sup>(3)</sup>

*Juracilene Ramos de Oliveira*<sup>(4)</sup>

*Neridiany Ferreira da Silva*<sup>(5)</sup>

- (1) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1626-6351>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: rosyoliver.26@gmail.com;
- (2) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8375-7775>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: mariaciceramb@outlook.com;
- (3) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9641-3015>; UNEAL, *Campus I*, Arapiraca – AL, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: mjbaraujo@yahoo.com.br.
- (4) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2926-7038>; UNEAL, *Campus I*, Arapiraca – AL, Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: Oliveira@uneal.edu.br;
- (5) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8993-3557>; Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca – AL, BRAZIL, E-mail: nerykaio11@gmail.com.

### INTRODUÇÃO

Para se adaptar ao isolamento social causado pelo Novo Coronavírus, as escolas e instituições de ensino tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas, quando o período de disseminação do vírus em 2020 ainda era recente. Diante do momento atípico, muitos profissionais da educação tiveram que ressignificar seu fazer docente para dar seguimento às práticas pedagógicas e, conseqüentemente, os gestores escolares também tiveram que (re) elaborar suas ações educacionais na perspectiva de estabelecer práticas educacionais acessíveis aos alunos e educadores. Desse modo, a gestão passa a reinventar seus papéis ao administrar a escola, visto que, planejam ações para desenvolver nos espaços escolares no



ato de administrar as práticas pedagógicas que se responsabilizam pela oferta da qualidade do ensino.

Tendo em vista as mudanças repentinas que a pandemia causou, a gestão escolar precisou desempenhar seu papel de forma a lidar com a sensibilidade emocional de professores e alunos, assim como ressignificar suas expectativas avaliativas e curriculares no sentido de enfrentar algo até então desconhecido (COVID-19) (GONÇALVES, 2020).

Nesse viés, este estudo tem como objetivo principal analisar as atribuições da gestão escolar, enfatizando os momentos remotos. Dessa forma, a pesquisa centra-se na análise da problemática “De que maneira os gestores têm desenvolvido suas funções pedagógicas no ambiente escolar considerando como prioridade a conjuntura atual?” Sua metodologia possui uma abordagem qualitativa apoiada no estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental Enéas Benedito dos Santos, do município de Arapiraca-AL. Optou-se por esse método, pois, segundo Yin (2001, p. 27), “o estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências: observação direta e série sistemática de entrevistas” (YIN, 2001, p.27).

Com base nessas informações, realizou-se uma entrevista por videoconferência com Gestor e Coordenador da instituição de ensino, pelo aplicativo *Google Meet*, para analisar as práticas e ações educacionais realizadas durante o período pandêmico, com destaque para as ações feitas em prol do acesso aos meios de comunicação para educadores e alunos da instituição de ensino.

Destarte, esta pesquisa divide-se em duas seções acerca das reflexões e ações do gestor escolar, bem como suas contribuições na instituição de ensino com enfoque para a autonomia em que compete seu papel, a partir da conjuntura do período atípico e as tomadas de decisões coletivas, uma vez que, as práticas administrativas foram ressignificadas. E, por fim, tem-se os resultados das discussões realizadas para fomentar o estudo, na qual foram apresentadas as atribuições desenvolvidas pela gestão escolar da Escola Enéas Benedito dos Santos, a partir da análise sobre o ensino remoto e a garantia do ensino e a aprendizagem de qualidade a todos os partícipes da escola.

## **GESTÃO ESCOLAR E AS ATRIBUIÇÕES NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Com a promulgação da Constituição Federal/1988 (BRASIL, 1988) e da LDB/1996 (BRASIL, 1996), a gestão democrática tornou-se uma atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização institucional. Assim, inclui-



se a articulação das diretrizes e políticas educacionais para desenvolver ações gerenciais e implementá-las a partir de políticas públicas e dos projetos pedagógicos nas escolas. A Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) são instrumentos de grande importância para a educação em nosso país, pois ambos sinalizam a implantação da gestão democrática e autônoma nas instituições de ensino.

Desse modo, a autonomia/democracia da gestão faz-se necessária no que diz respeito às ações desenvolvidas pelos gestores educacionais, com intuito de que a equipe pedagógica desenvolva o papel de planejar ações administrativas coletivas para manter a escola funcionando, refletindo, assim, na organização das ações desenvolvidas dentro e fora da comunidade. Com isso, as instituições são instrumentos que garantem a democracia e/ou participação no que tange ao meio educacional, na participação da comunidade escolar e, na tomada de decisões através da mobilização dos atores envolvidos (Conselho Escolar e demais órgãos colegiados), refere-se a autonomia que os gestores têm em articular ações conjuntas a partir do seu planejamento.

A eficiência e eficácia da gestão escolar não depende unicamente de seu gestor, mas, sim, do envolvimento, da responsabilidade e participação da comunidade escolar, em que o Círculo de Pais e Mestres e/ou o Conselho Escolar, os alunos, professores e demais profissionais da educação, em um trabalho conjunto, buscam os mesmos objetivos para que o ideal de educação, desejado por cada um, possa ser contemplado. (TAUCHEN, 2013, p.17)

Outrossim, a gestão consiste na articulação coletiva de meios que são desenvolvidos nos espaços escolares, de maneira democrática, participativa e inclusiva na tomada de decisões pertencentes à realidade educacional (OLIVEIRA; MENEZES, 2018). É importante a responsabilidade de intervir na práxis escolar do gestor e implementar objetivos comuns à comunidade escolar, ao qual significa que a ação ou efeito de administrar/gerir a instituição tem o objetivo de fortalecer o vínculo escolar. Pode-se ainda destacar a importância do gestor ao desempenhar suas funções com responsabilidade, deve-se estar contido nesse rol os mesmos objetivos coletivos pretendidos, além de desempenhar suas funções em parceria com os profissionais atuantes das instituições escolares.

De acordo com Ferreira (2004):

Gestão significa tomada de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades [...] que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana



de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida. (FERREIRA, 2004, p. 306-307).

Nesse sentido, o exercício de gerir uma escola consiste em conhecer os caminhos que irão ser percorridos, ou seja, conhecer e identificar a cultura organizacional da ambiência institucional para definir a funcionalidade do trabalho docente. Outrossim, um fator importante para a determinação da qualidade do trabalho escolar, é o modo de ser e fazer do gerir/administrar, ao qual correspondem ações conjuntas e significativas do desenvolvimento profícuo.

Destarte, a ampliação dos espaços escolares a partir da Carta Magna de 1988, determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Desse modo, subentende-se que este “Delegou a responsabilidade da autoridade a um educador profissional, um professor-chefe, em tempo parcial, evoluindo para a posição de diretor. [...] deu origem ao quadro administrativo das escolas até os nossos dias” (Giancaterino, 2010, p. 38). A importância da gestão administrativa está também em desenvolver ações pedagógicas concernentes aos objetivos definidos e pretendidos no trajeto da escola, ou seja, na visão do trabalho coletivo para a melhoria dos fins educativos.

Desse modo, Lück (2009, p.24) acrescenta que:

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2009, p. 24).

Indubitavelmente, os gestores agem em conjunto com os coordenadores e supervisores, de modo que todos, de forma coletiva, se inteirem na resolução de conflitos, burocracia e tomada de decisões. Além disso, na atuação e organização educacional, existem as competências e funções que são realizadas com recurso didático, a partir dos métodos



de ensino, das técnicas de administração em geral, habilidades, critérios de formação profissional, avaliação, seleção e competência.

Consoante a isso, a contribuição de todos é demonstrada através de uma democracia ativa, pois, a escola e seus coordenadores que constroem laços com a comunidade escolar, passam a ser integrantes do processo educacional. Exemplificando isso, tem-se a participação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, cuja construção é coletiva, se constituindo de gestão, professores e comunidade escolar. Para Veiga, “o projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudo para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino” (VEIGA, 2014, p.01).

Como também, Costa e Dornela (2019) conceituam que:

Projeto Político - Pedagógico é o projeto responsável por juntar as atividades e procedimentos a serem realizados durante um determinado período. É político, pois a escola é “um lugar de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que seguirá” e pedagógico porque estrutura as atividades e projetos necessários ao processo de aprendizagem e ao bem relacionamento entre escola e comunidade. (COSTA; DORNELA, 2019, p. 270).

Nesse sentido, o PPP (Projeto Político Pedagógico) é o documento norteador que coincide com a identidade escolar de forma singular à realidade educacional da escola, de maneira que, este traz em seu bojo a participação coletiva e o compromisso das articulações educacionais no fortalecimento entre a escola e o sistema de ensino. Assim, “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar” (VEIGA, 2014, p.01). Bem como esse documento deve ser pensado, analisado e construído com a participação da comunidade escolar (pais, professores, gestores, funcionários). Pois, encontra-se em diferentes momentos, intencionalidades e dimensões em colaboração com os envolvidos no processo educativo.

Em suma, trazendo essas concepções para o momento atual, os projetos políticos-pedagógicos das escolas devem ser (re) avaliados e articulados com a nova realidade educacional, para atender às novas necessidades dos professores, alunos e das famílias diante da nova modalidade de ensino, ao qual configura-se como um novo exemplo da atual conjuntura.



## GESTÃO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os sistemas educacionais, desde março de 2020, tiveram as aulas suspensas devido à pandemia da Covid-19, como publicado pela Secretaria da Educação de Alagoas – SEDUC – na Portaria nº 7651/2020 e no Decreto municipal de Arapiraca nº 2.643, de 23 de abril de 2020 ao qual regulamenta o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais – REAENP (GONÇALVES, 2020). E, conseqüentemente, com essas alterações, a gestão escolar passa a enfrentar uma realidade educacional de grandes desafios, dentro das estratégias para a dinâmica do novo normal educacional e ainda a responsabilidade de administração em um contexto atípico, pois, nesse contexto, desempenhar seu papel administrativo centrou-se na preocupação em proporcionar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) acessível a todos os membros da escola, assim como fortalecer a base para o ensino de qualidade nas instituições públicas.

Para atender às demandas das aulas *online* e aos alunos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), a equipe diretiva se desdobra, para desenvolver suas ações administrativas, a partir das práticas pedagógicas do sistema educacional, sobretudo, de forma democrática e participativa, como destaca Peres (2020);

Essa nova realidade educacional exigirá, de um lado, novas competências profissionais que implicarão na disponibilidade e no interesse da formação em serviço, além da formação inicial diferenciada do educador para a gestão escolar e gestão da nova sala de aula. Por outro lado, também serão exigidas novas habilidades e competências dos estudantes para que gerenciem com autonomia e sucesso o seu processo de aprendizagem. (PERES, 2020, p. 22).

Dessa maneira, os gestores duplicam seu trabalho para enaltecer o acesso às ferramentas digitais aos membros da instituição, de modo que esse período incomum exigiu a busca de conhecimentos, estudos e pesquisas. Contudo, com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC 's), os funcionários e alunos necessitam de subsídios para utilizar tais ferramentas.

Nesse intuito, as (re) elaborações dos planos de ensino a partir das atividades síncronas e assíncronas no formato *online*, necessitam de assistência no que diz respeito ao uso dos aplicativos e sites como: *WhatsApp, Instagram, Facebook, Youtube, Google meet, Google Classroom*, pois estes contribuíram/contribuem para a formação continuada dos profissionais, assim como, o contato com alunos e as famílias diante do momento remoto.



Neste estudo, para enaltecer os anseios compreendidos e para obtenção dos resultados, realizou-se uma entrevista por videoconferência com o gestor e coordenador da Escola Enéas Benedito dos Santos. A princípio, para analisar sobre suas atribuições, foram elaboradas 10 (dez) perguntas para ambos, ao qual, proficuamente a primeira discorre sobre a concepção de gestão da escola, o gestor classifica: *“Temos a Concepção democrática-participativa, a escola trabalha em parceria sempre nesse sentido, a Instituição desenvolve ações em conjunto com a gestão escolar e a comunidade está sempre presente, assim a tomada de decisões passam pelo crivo de todos os segmentos”*. (GESTOR, 2021).

Com isso, percebe-se que a parceria entre os colaboradores da escola é muito articulada, como Peres nos afirma que: *“A importância do gestor escolar e do desenvolvimento de uma gestão baseada em princípios democráticos, que considere a participação dos vários segmentos da escola e da comunidade escolar, tem se constituído em um tema mundialmente estudado”* (PERES, 2020, p. 23).

Na segunda pergunta, questionamos ao coordenador sobre quais eram as funções da coordenação e como estavam sendo desenvolvidas diante da pandemia, o mesmo enfatiza que suas funções são várias e que tem sempre se dedicado constantemente no contexto escolar, que é uma experiência intensa está na coordenação pedagógica, principalmente na pandemia, pois as tarefas dobraram. Além disso, o coordenador trabalha diretamente com os professores, alguns docentes sempre têm mais dificuldades, por isso, deve-se estar atento como o professor desenvolve sua práxis diária.

Durante a entrevista, os sujeitos investigados compartilham que mantém contato constante com o corpo docente pelas ferramentas digitais (*WhatsApp, facebook, Instagram* etc.), ao qual estão sempre atentos ao planejamento das atividades para os alunos, pois estão levando em consideração que muitos alunos não têm meios/equipamentos para acompanhar as aulas. Além disso, o coordenador fala sobre seu trabalho, que *“não tem nada definido, pois constantemente alguma coisa é alterada”*, e o seu papel é sempre está em contato com a equipe pedagógica para rever o seu planejamento.

Diante disso, o coordenador alega que o planejar em modo remoto é mais difícil, uma vez que, o planejamento presencial era o momento em que os profissionais tinham envolvimento conjunto. A escola conta com 14 professores, ao qual nesse período a equipe gestora tem que observar as especificidades de cada um dos mesmos e seus anseios, de modo que o coordenador relata que *“tenta saber como estão os profissionais, busca a participação em conjunto e que estão (coordenador e gestor) como verdadeiros psicólogos*



para com os professores”. Além do mais, atender à necessidade daquele profissional nem sempre é possível, porque o momento não é tão simples e todos têm suas famílias que precisam de atenção. Para Arroyo, “O ofício de educar é um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana” (Arroyo, 2019, p. 11).

Nesse sentido, Peres (2020) atesta que:

Nesse novo contexto socioeducacional, passa-se a conviver, por um lado, com preocupações ligadas à questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais e proposição de aulas em ambientes virtuais. (PERES, 2020, p. 23).

A pandemia da Covid-19 afetou diretamente a vida da população, em uma escala mundial, em diferentes aspectos como a saúde física, emocional, psicológica, econômica e social. Ainda assim, questionamos ao coordenador sobre o espaço para desenvolver suas funções, ao qual o mesmo afirma que: *“Tenho sim espaço suficiente, e ainda tenho total autonomia para desenvolver minhas funções no trabalho pedagógico, sempre foram priorizadas as ações da gestão em síntese do desenvolvimento pedagógico, porque o pedagógico se desenvolve em todo o contexto da escola”* (COORDENADOR, 2021).

Dessa forma, questionamos o gestor sobre o clima organizacional da escola, e em relação aos princípios estabelecidos nos documentos oficiais: A resposta foi que: *“A escola tem um clima agradável a todos, é uma família e estão sempre presentes para ajudar uns aos outros, a equipe escolar está sempre motivada a ajudar, através do diálogo para sanar os desafios ou até mesmo minimizá-los. A Instituição propõe um clima harmonioso, afetivo entre os envolvidos, com diálogo e participação de todos.”* (GESTOR, 2021).

Ainda se discutiu sobre o documento norteador da escola e o seu objetivo, o Projeto Pedagógico, onde sua construção, do projeto na escola parte do ato de planejar e determinar ações para serem desenvolvidas, dentro do fazer e realizar, na esperança de dias futuros que sejam diferentes do passado (VEIGA, 2014). Indubitavelmente, o gestor relata que o documento foi construído e vivenciado juntamente com os professores, pais, alunos e entre outros, de forma democrática e participativa e que: *“O objetivo maior é a formação do cidadão crítico, participativo e atuante na sociedade na construção do documento, como também melhorar o relacionamento com alunos, pais responsáveis e com a comunidade escolar em geral. A escola busca com a construção do PPP, avaliar o desenvolvimento das aprendizagens, o que precisa melhorar, bem como correr em busca das aprovações que estão postas no documento,”* (GESTOR, 2021).



Nesse ínterim, consta o funcionamento do conselho escolar e sua ação nos tempos de pandemia, ao qual o gestor e coordenador relatam que o conselho é uma ação democrática da escola em parceria com a comunidade escolar, que envolve a todos, desde os recursos da Instituição até ao administrativo e pedagógico. O mesmo, está em parceria com o conselho e a participação efetiva de 20 membros, dentre os segmentos: alunos, funcionários, professores e pais.

Todavia, devido a alguns contratemplos, no caso a pandemia, as reuniões não estão ocorrendo com a mesma frequência de antes. O coordenador diz que *“O conselho sempre esteve ativo com reuniões mensais, e devido a pandemia as reuniões acontecem online as informações postas no grupo, onde se discute se é coerente com a realidade ou não, assim a equipe coloca em prática o que foi planejado nas reuniões”* (GESTOR; COORDENADOR, 2021).

Em virtude do trabalho pedagógico em tempos de pandemia, o gestor e o coordenador enfatizam que as atividades estão acontecendo principalmente de forma ampla, ou seja, o contato com os professores para formação, o atendimento aos pais dos alunos procede de forma *online*, devido ao momento pandêmico; além do mais, o planejamento torna-se preocupante para toda equipe educacional devido a algumas inquietações: *será que esse aluno vai conseguir aprender com as aulas remotas? Será que iremos conseguir dar o suporte necessário para esse aluno? E a preocupação é como nós iremos envolver juntamente a comunidade ao passo que são os maiores parceiros para melhorar a educação.* (COORDENADOR e GESTOR, 2021).

Assim sendo, os desafios enfrentados em relação às aulas remotas foram evidentes, desde a participação integral dos professores com os trabalhos pedagógicos de forma exaustivas, dificuldades dos alunos para o acesso às aulas *online*, bem como engajamento da comunidade de forma assídua, como também nas atividades presenciais; conseqüentemente, o distanciamento social deixou lacunas nesse processo, pois muitas crianças não tinham acesso à *internet* ou às ferramentas digitais necessárias para acompanhar as atividades *online*, como também os pais e/ou responsáveis precisavam/precisam ir à escola para pegar as atividades, bem como torna-se complexo no caso da mesma casa ter vários filhos para utilizar o mesmo celular durante as aulas, ou até mesmo a família não ter acesso à uma *internet* de qualidade. (GESTOR, 2021).

Indubitavelmente, ao cenário atual, a construção e reestruturação do PPP da escola é um meio mais adequado para se chegar à nova realidade educacional. Nesse sentido, o projeto pedagógico da Escola Enéas Benedito dos Santos, segundo o gestor, passou por



revisões para atender ao cenário não presencial. E, ainda, pode-se dizer que a gestão tem caminhado em direção a novos rumos, perante as constantes atualizações e para o bom atendimento às atividades educativas. Peres (2020) nos diz que:

O desafio que ora se impõe aos gestores de escola, além da obtenção de melhorias nos índices educacionais da sua unidade escolar, passou a ser o de inovar-se para liderar com eficácia e eficiência esse novo contexto educacional, mantendo a credibilidade do processo de ensino e aprendizagem apesar das adversidades. (PERES, 2020, p. 24).

Partindo desse pressuposto, o setor educacional passa por um momento delicado que atinge diretamente outros setores (social, econômico, cultural e educacional). Para tanto, revisar o Projeto Político-Pedagógico neste momento tão caótico, é imprescindível para que *“os estudantes possam ter seu ensino aprendizagem garantido e que não se perca nenhum aluno durante esse período”*. (GESTOR, 2021).

Contudo, estas perguntas buscaram responder como a gestão de uma determinada escola interage com professores e alunos num momento em que os encontros presenciais são inviáveis. Observa-se ainda, que os colaboradores da escola se preocupam não apenas com a quantidade de alunos que se pode ter na escola, mas com a qualidade do ensino e como esse ensino chega até esses alunos. Com intuito de manter o empenho na qualidade do ensino, utilizam-se das tecnologias da informação e comunicação e dos equipamentos tecnológicos, pois estas são importantes ferramentas pedagógicas que auxiliam os estudantes e funcionários. Além disso, a equipe diretiva busca o apoio das famílias para a aprendizagem dos seus filhos, além da formação continuada para os professores, e, sobretudo, preocupam-se com o ensino/aprendizagem das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações desenvolvidas pela gestão escolar evidenciam-se por meio de um trabalho participativo, comprometido, autônomo e emancipador, com o suporte necessário para os segmentos da escola. As seções aqui distribuídas buscam refletir sobre o papel que o gestor e coordenador estão desenvolvendo na escola em modo virtual, a fim de contribuir para discussões futuras sobre essas reflexões, bem como o cenário atual, o que dificulta o fazer docente.

Salienta-se ainda, que gerir uma instituição, sobretudo, nesse momento pandêmico, é um desafio imenso, pois, além dos problemas diários na instituição, a chegada da pandemia



da COVID-19 trouxe novos desafios para o meio educacional. Esses desafios e limitações, acabam se tornando ainda maiores no momento atual, onde todos buscam melhores formas de adaptação ao “novo formato de ensino”, pois, as funcionalidades das escolas ocorriam de forma presencial e de repente passa ao formato *online*, com a obrigatoriedade do distanciamento social.

Dessa maneira, a partir das declarações do gestor e coordenador, compreendemos que a escola desenvolve um trabalho democrático e participativo com a comunidade e membros escolares, em um clima harmonioso e familiar. Outrossim, existe uma preocupação com o desempenho dos alunos que não tiveram os aparatos necessários para o período atual e, mesmo com as dificuldades, o gestor e toda a comunidade escolar, dedicam tempo e assistência aos professores, bem como buscam sempre a qualidade do ensino para os protagonistas do processo ensino-aprendizagem, que são os alunos, contribuindo, assim, com o ensino público de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas Ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394**, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

ARAPIRACA. **Decreto n. 2.643**, de 23 de abril de 2020. Dispõe sobre a prorrogação das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Covid-19 (CORONAVÍRUS) no âmbito do município de Arapiraca, e dá providências. Arapiraca/AL. 2020. Disponível em: [https://arapiraca.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/2020/04/DECRETON.2.643DE23\\_compressed1.pdf](https://arapiraca.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/2020/04/DECRETON.2.643DE23_compressed1.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

ALAGOAS. Portaria n. 7.651, de 25 de junho 2020. Regulamenta a substituição das aulas presenciais pelas atividades desenvolvidas no âmbito do regime especial de atividades



escolares não presenciais. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/aviso/item/17330-portariaseduc-n-7651-2020-regulamenta-a-substituicao-das-aulas-presenciais>. Acesso em: 25 ago. 2022.

COSTA, Carlinhos; DORNELA, William. **Guia da aprovação**. Editora: os pedagógicos, 2019.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática**. 1. ed. Editora: Wak, 2010.

GONÇALVES, Juliana. O Ensino Remoto e o Papel da Gestão Escolar em Tempos de Pandemia. **VII Semana Internacional de Pedagogia 2020**. Maceió, AL, 2021. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/vii-semana-internacional-de-pedagogia-2020/trabalho/174614>. Acesso em: 02 jun. 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.48, n. 169, p. 876-900, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5341>. Acesso em: 10 jun. 2021.

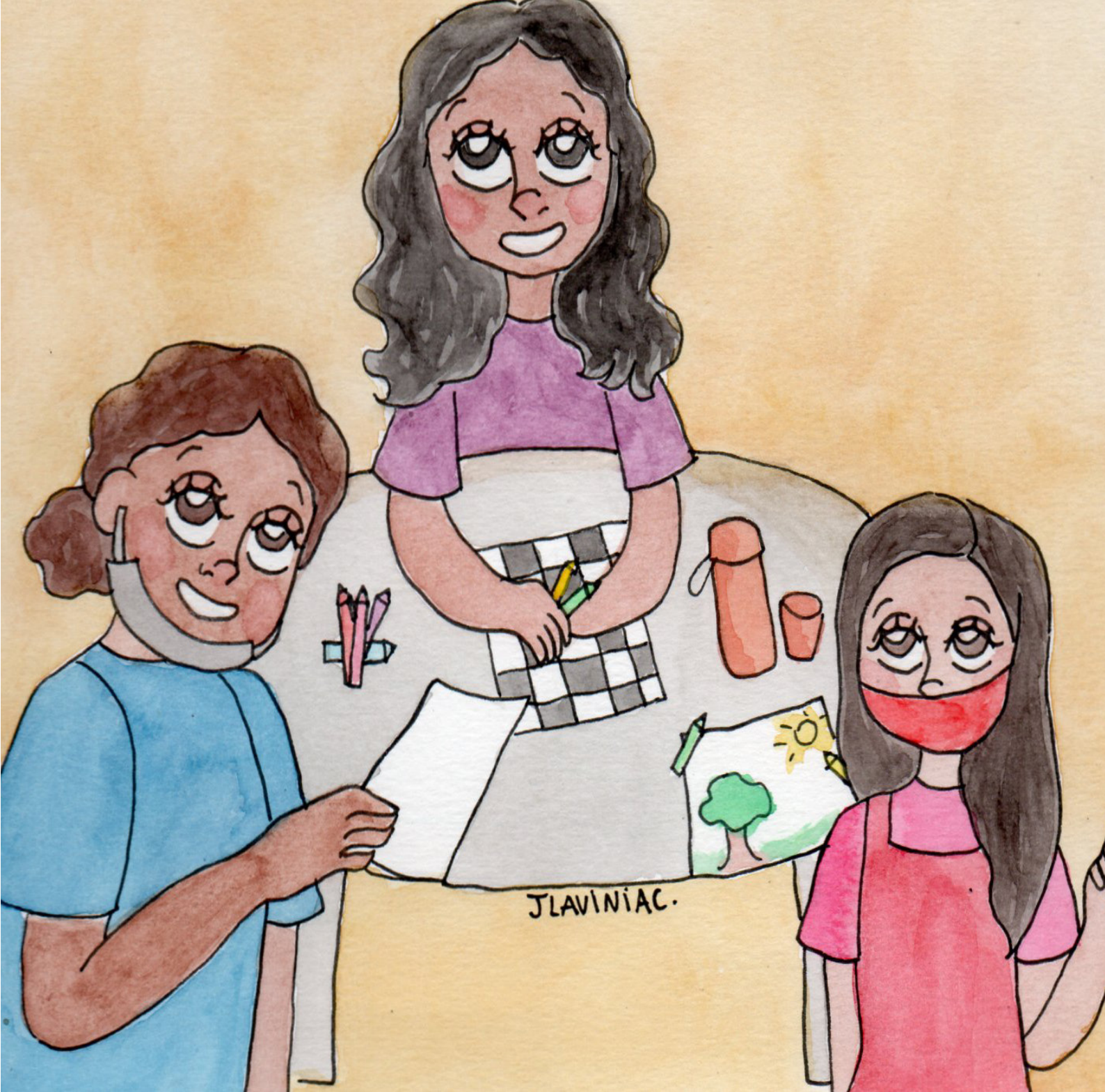
PERES, Maria Regina. NOVOS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR E DE SALA DE AULA EM TEMPOS DE PANDEMIA. *Revista de Administração Educacional*, v. 11, n. 1, p. 20-31, set. 2020. ISSN 23591382. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089>. Acesso em: 10 jun. 2021.

TAUCHEN, Gionara. **Gestão e organização escolar**. Coleção Cadernos Pedagógicos da EAD. Editora da FURG, Rio Grande, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/9675/Volume017.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. trad. Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.





*Cabe à educação desenvolver estratégias para enfrentar os desafios e assumir seu compromisso social, diante da realidade e dificuldades do cotidiano e, sobretudo, buscar resoluções aos anseios do meio educacional, para o aluno tornar-se um agente transformador de sua realidade.*

(SANTOS; SANTOS; ARAÚJO, 2022)

## O perfil socioeconômico dos alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental: escolas parceiras do PIBID<sup>6</sup>

*Juciara Inácio dos Santos<sup>(1)</sup>*

*Rousilane Oliveira dos Santos<sup>(2)</sup>*

*Maria José de Brito Araújo<sup>(3)</sup>*

<sup>(1)</sup> ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2921-7353>; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *Campus I*, Arapiraca (AL)/Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRASIL, E-mail: [juciarasantos@alunos.uneal.edu.br](mailto:juciarasantos@alunos.uneal.edu.br);

<sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1626-6351>; UNEAL, *Campus I*, Arapiraca (AL)/ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: [rosyoliver.26@gmail.com](mailto:rosyoliver.26@gmail.com);

<sup>(3)</sup> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9641-3015>; UNEAL, *Campus I*, Arapiraca – AL/ Professora Ma. do Curso de Licenciatura em Pedagogia, BRAZIL, E-mail: [mjbaraujo@yahoo.com.br](mailto:mjbaraujo@yahoo.com.br);



### INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa, realizada em 2018, sobre o perfil socioeconômico dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, das escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *campus I*. O estudo surgiu da observação que nós bolsistas obtivemos acerca do rendimento e concentração dos alunos no dia a dia da sala de aula, nas Escolas de Ensino Fundamental Claudécy Bispo dos Santos, Jayme de Altavilla e Mário César Fontes, localizadas no município de Arapiraca – AL, da rede pública de ensino.

Para averiguar os vários fatores ou causas externados pelos professores e observados no comportamento dos próprios alunos, é imprescindível conhecer o perfil socioeconômico dos discentes, ou seja, o contexto social, a composição familiar e econômica, para que

possamos posteriormente compreender a realidade desses alunos, pois “o processo de aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas a partir da interação do sujeito com o meio ou com outros indivíduos” (TONCHE, 2014, p.5).

Os fatores ou problemas observados a partir da realidade dos estudantes podem surgir das interferências negativas durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao adentrarmos nas escolas, percebemos que a falta de estímulo das crianças, muitas vezes, é um reflexo da convivência familiar que prejudica seu rendimento na aprendizagem, podendo também advir de outras questões como analisa Tonche (2014, p. 4):

Políticas públicas falha do sistema educacional, a desvalorização do trabalho do professor, as condições de infraestrutura inadequadas nos prédios escolares, [...], o sistema de aprovações que privilegia a quantidade sobre a qualidade, além de carências afetivas, [...], falta de comprometimento da família e do próprio aluno, dificuldades de aprendizagem.

Esses problemas fazem parte do ambiente educacional, e, por muito tempo, a criança era responsabilizada pelo seu fracasso escolar, porém, atualmente, entende-se que as dificuldades de aprendizagem podem advir de determinados contextos, tanto interpessoais em situações que não apenas surgiu de um vazio, quanto por uma interferência direta da família e indireta da sociedade (SIMÕES, 2020), além do que “os pais mais conscientes atribuem um enorme valor à educação escolar e a necessidade de proporcionarem aos seus filhos uma educação de qualidade” (TONCHE, 2014, p.9).

De acordo com os aspectos mencionados, o estudo tem como objetivo analisar o perfil socioeconômico dos alunos, partindo do seguinte questionamento: Até que ponto o fator socioeconômico contribui/prejudica o processo ou desempenho de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para o aporte teórico do trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica em uma abordagem quanti-qualitativa citando autores como Cavalcanti (2020); Freire; Faundez (1985); Simões (2020) e entre outros. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de um questionário com perguntas fechadas, com a participação de 30 alunos e a amostragem de 10 alunos em cada escola. Com a aplicação do questionário aos alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, obtivemos o resultado esperado, ou seja, o levantamento e a análise da situação socioeconômica dos alunos, em que percebemos as diversidades sociais e econômicas presentes no ambiente escolar.



Para tanto, o texto está dividido em duas seções: a primeira seção refere-se ao PIBID, que tem como intuito aproximar o licenciando ao seu campo de atuação, isto é, as escolas de educação básica. Ademais, na segunda seção, encontram-se os resultados e discussões da pesquisa, cuja demonstração foi feita em gráficos a partir do questionário aplicado aos alunos.

## **PIBID E AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

A partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os licenciandos, bolsistas do programa, podem vivenciar e experimentar a realidade existente no seu campo de atuação, ou seja, na educação básica da rede pública de ensino. Dessa forma, a atuação no PIBID possibilita ao licenciando refletir sobre os aspectos que a educação pode proporcionar aos indivíduos, colocando em práxis o contexto teórico que adquiriu na universidade, bem como aproximar o acadêmico da real condição que posteriormente vivenciará. De acordo com Cavalcanti (2020, p.44962),

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, desenvolvido pelo Governo Federal do Brasil através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e implementado a partir da parceria entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas e a Rede Pública de Ensino (Federal, Estadual, Municipal) nos diversos níveis da Educação Básica. Segundo os dispositivos legais, visa fomentar o aperfeiçoamento da formação iniciação à docência a partir da inserção dos licenciandos no efetivo trabalho pedagógico em uma instituição escolar.

Nesse sentido, a aproximação dos acadêmicos com as questões que envolvem a escola torna-se essencial para formular um pensamento concreto e objetivo sobre o espaço que atuará. Outrossim, essa ação aproximativa persiste na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade dos alunos, como no ato de perguntar, envolver nas questões sociais à sua volta, e no lugar de reprimi-lo diante de seus questionamentos, conservar suas indagações (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), justamente porque possibilita uma formação significativa ao aproximar os acadêmicos, ainda na universidade, da convivência escolar. Conforme Nóvoa (2003, p. 5):

É evidente que a universidade tem papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência.



Esta reflexão possibilita a ascensão do conhecimento em relação ao meio educacional, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) um documento que contribui para essa aproximação, esse, por sua vez, apresenta a realidade das instituições de ensino e é construído com a participação da comunidade escolar: professores, pais e alunos; assim, os pibidianos podem conhecer as concepções teóricas, o público da escola e as metas a serem alcançadas. Em que Ferreira e Junior (2020, p. 3) afirmam que o PPP é:

[...]um instrumento norteador de todos os processos de formação empregados por uma instituição escolar, como orienta a lei nº 9.394/96, deve ser também a fonte orientadora do processo de contextualização do ensino. Esse processo, deve ser compreendido, como uma abordagem metodológica de ensino que contribui para o processo de significação dos conteúdos, ao envolver aspectos da realidade concreta dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo.

Além disso, o Projeto Político Pedagógico é um norteador que visa melhorar as dificuldades existentes na escola, ao qual a gestão escolar tem como objetivo principal preocupar-se para que todas as áreas da escola possam alcançar os objetivos de um todo, trabalho pedagógico realizado em conjunto (CAVALCANTI, 2020). Outrossim, a gestão tem o papel de orientar os membros da escola, englobando o desenvolvimento, a avaliação e a organização, como também estabelecer meios compatíveis com as diversidades que fazem parte da organização da escola.

A partir desse pressuposto, a gestão escolar passa a desenvolver seu trabalho de acordo com as especificidades do meio educacional dentro da comunidade escolar. Nas diversidades do meio educacional, sabe-se que a maioria das famílias de classe baixa dependem do programa assistencialista (Bolsa Família) do Governo Federal. Esse programa contribui para a emancipação das famílias beneficiárias, a partir da possibilidade de construir meios e condições para que essas pessoas saiam da situação de vulnerabilidade social (CAMPELLO; NERI, 2013).

Compreende-se que a estrutura familiar é a base para o bom progresso dos alunos, os pais, por sua vez, devem preocupar-se com a situação de seu filho no ambiente escolar, cujo processo de educação não é simplesmente depositá-las na escola e deixar a responsabilidade para o professor. Mas é importante saber seu papel enquanto família, pois “a maioria dos pais não possuem escolaridade, têm um baixo poder aquisitivo e uma renda familiar não muito estável” (TONCHE, 2014, p.9).



## METODOLOGIA

Para o aporte teórico do trabalho, foi utilizada a pesquisa bibliográfica em uma abordagem quanti-qualitativa; segundo as autoras Marconi; Lakatos, (2002, p. 71):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas quer gravadas.

A pesquisa foi realizada em 2018, com 30 (trinta alunos), sendo 10 (dez) discentes (sujeitos da pesquisa) de cada escola supracitada, em uma turma de 1º ano e duas turmas de 2º ano dos anos iniciais. A coleta de dados ocorreu a partir da aplicação de um questionário com perguntas fechadas, acerca da composição familiar e situação socioeconômica dos discentes. Conforme Pereira *et. al.* (2018, p. 43), “na utilização do questionário, podemos citar a possibilidade de alcançarmos um grande número de participantes e desta forma, podemos garantir o anonimato das respostas e sem a influência de opiniões de quem está fazendo a entrevista”.

A escolha de somente 10 (dez) alunos de cada escola foi devido ao curto tempo para a realização da aplicação do questionário, pois como alguns alunos apresentavam dificuldades para ler, nós, PIBIDIANAS, tivemos que ajudá-los, após eles aceitarem responder o questionário. Ademais, a elaboração do questionário foi realizada pelas pesquisadoras e possui 11(onze) perguntas, contudo, tomou-se para análise somente 5 (cinco) delas, que são: Quantas pessoas moram na sua casa? Você mora somente com seus pais ou têm outros familiares na casa? Na sua casa tem internet? Em que seu pai trabalha? Em que sua mãe trabalha?

Em consonância a isso, a participação dos alunos foi com a aprovação e consentimento dos professores e da equipe diretiva da instituição de ensino, assim incluídos na pesquisa. As respostas obtidas foram interpretadas em forma de porcentagem e representadas em gráficos, sendo essa uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada como também nos objetivos voltados para diagnóstico e orientação (GIL, 2008).

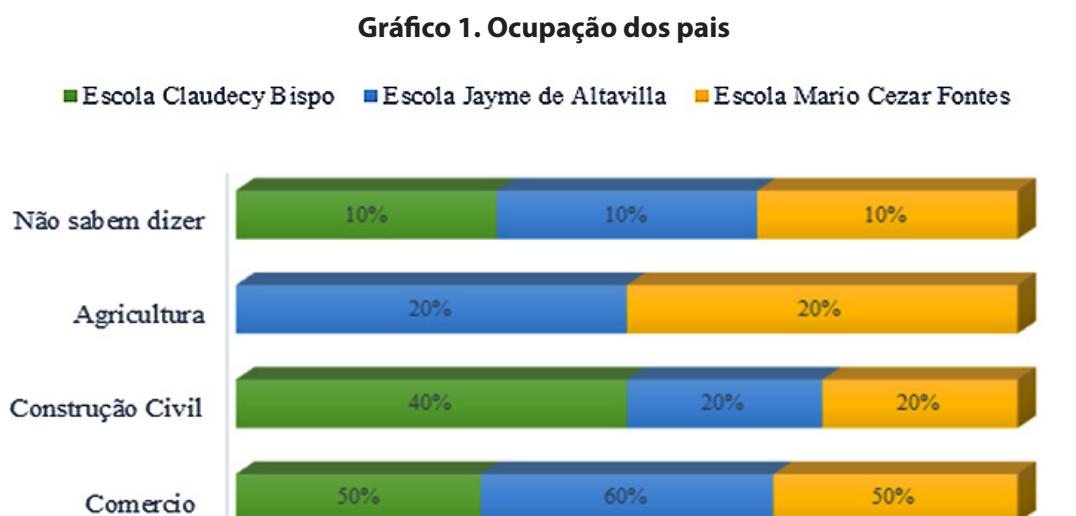


## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados coletados por meio do questionário chegou a um ponto específico da pesquisa: a definição dos indicadores que subsidiaram os resultados dos gráficos, sendo uma importante formulação dos itens com clareza e precisão. Ao qual “os pesquisadores necessitam de informações relevantes e fidedignas, o que nem sempre estão disponíveis da forma ideal” (ALVES; SOARES, 2009, p.27).

Dessa forma, os resultados da pesquisa foram pautados na situação econômica dos alunos/famílias das respectivas escolas (Escola de Ensino Fundamental Claudecy Bispo dos Santos; Escola Jayme de Altavilla e Escola Mário César Fontes) em que as perguntas selecionadas “objetivam-se na quantificação dos resultados”, assim como na busca de precisão evitando distorções na etapa de análise e interpretação dos dados” (GODOY, 1995, p. 58).

A primeira análise é referente ao perfil socioeconômico dos alunos, em que demonstraram a ocupação/trabalho dos pais, ao qual obtivemos o seguinte gráfico para representar as respostas do questionário:



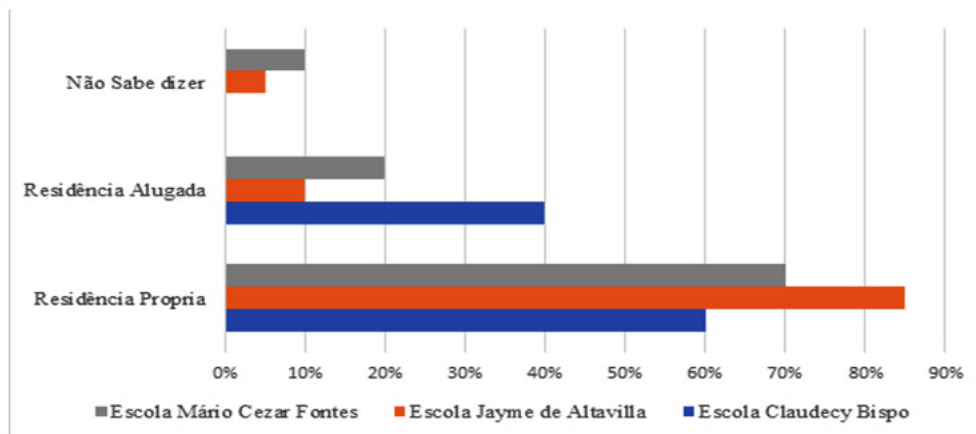
Fonte: Questionário (2018).

A partir desse demonstrativo, vale ressaltar que os dados obtidos demonstraram que as variedades de empregabilidades dos pais são consideráveis, pois o gráfico foi elaborado com o intuito de embasar a análise socioeconômica e a fonte de renda das famílias. Sendo assim, os resultados foram que cerca de 60% dos pais da escola Jayme de Altavilla trabalham no comércio e na escola Claudecy Bispo e escola Mário César Fontes são 50% dos pais que trabalham no mesmo setor, só a partir desse fator percebeu-se o quão ocupados são os

pais, pois esse fato reflete no distanciamento com seus filhos. De forma que, “no contexto educacional, [...] a falta de participação da família[...] decorre de que muitos pais chegam a sua casa após o trabalho e nem questionam os filhos sobre como foi seu dia na escola” (TONCHE, 2014, p.8).

O segundo gráfico foi referente à residência/moradia que as crianças habitam, ao qual algumas relataram que moram com seus pais e demais familiares. Com isso, as porcentagens a partir das respostas são:

**Gráfico 2. Residência/Habitação**

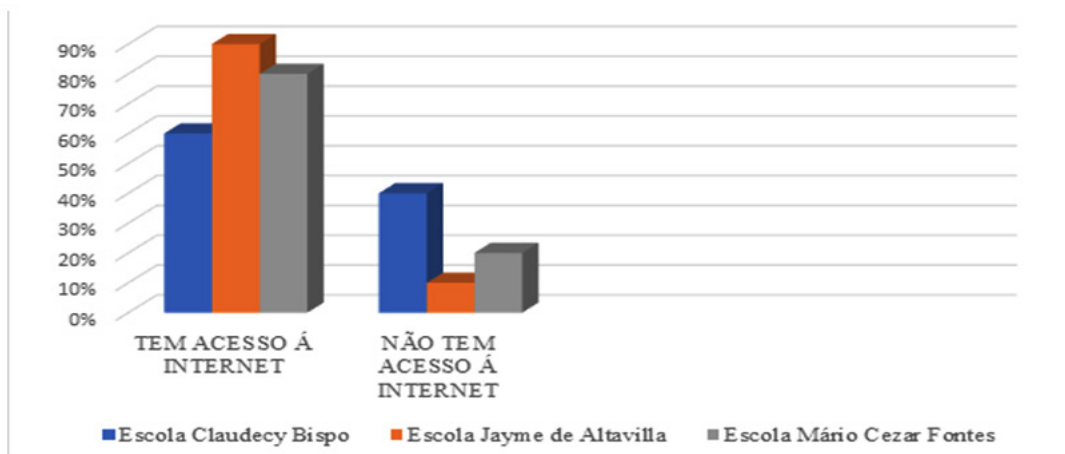


Fonte: Questionário (2018).

De acordo com o que está posto no gráfico, 88% dos alunos da escola Jayme de Altavilla, 70% dos estudantes da escola Mário César Fontes e 60% das famílias da escola Claudecy Bispo têm residência própria. Sabe-se que a moradia própria é essencial para a segurança e o convívio familiar, e as pessoas não terão que se preocupar com despesas referentes ao aluguel, tendo assim mais conforto e estabilidade.

No terceiro gráfico, foi questionado sobre o acesso à internet aos alunos, em que resultou nas seguintes porcentagens:

**Gráfico 3. Internet residencial**



Fonte: Questionário (2018)

O acesso à internet dos alunos nas três escolas supracitadas mostrou-se variado, em que 88% dos alunos da escola Jayme de Altavilla afirmaram ter internet fixa em casa, já na escola Mário César Fontes cerca de 74% têm acesso à internet em casa, e os alunos da escola Claudy Bispo cerca de 57% responderam ter acesso de internet.

Sabe-se que a internet se tornou essencial, pois tem contribuído e facilitado o processo educacional nas escolas da rede pública, de maneira a proporcionar para aos professores novas ferramentas e modos de ensinar e aos alunos novas habilidades tanto para manuseá-las como para criar, transformar e produzir conhecimentos que tenham impactos positivos, não só na sua aprendizagem, como também no seu contexto social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrarmos nas escolas, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), percebemos algumas crianças com pouco estímulo e inquietudes durante as aulas, no qual, em alguns casos, o reflexo da convivência familiar afeta o rendimento da aprendizagem das crianças e sua progressão educacional. Em vista disso, questionamos algumas crianças sobre sua motivação para aprender(estudar), ao qual alguns alunos demonstraram a falta do apoio dos pais no meio educacional, pois, devido ao fator econômico, a maioria dos pais trabalham e não conseguem acompanhar os filhos no seu desenvolvimento escolar.

Em vista disso, esse estudo possibilitou averiguar as desigualdades socioeconômicas e conhecer o perfil socioeconômico dos alunos das três escolas de ensino fundamental.



Assim, os demonstrativos do perfil socioeconômico mostraram que a pouca aproximação com os pais acabou refletindo no desempenho educacional das crianças. No entanto, esse fator não é uma desmotivação para muitos estudantes, pois o posicionamento crítico por parte dos profissionais da educação tornou-se um ponto fundamental para o acolhimento das famílias e o aprimoramento da aprendizagem.

Portanto, a partir das diversidades socioeconômicas, as escolas se mostraram solícitas e mantiveram a equidade em relação aos alunos e famílias, na qual cabe à educação desenvolver estratégias para enfrentar os desafios e assumir seu compromisso social, diante da realidade e dificuldades do cotidiano e, sobretudo, buscar resoluções aos anseios do meio educacional, para o aluno tornar-se um agente transformador de sua realidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, v. 15, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/ZPqgk8hQZ4hwFMMknJf6pnQ/abstract/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 14 jun. 2020.

CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes. (orgs.). **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2082/4/Livro-Programa\\_Bolsa\\_Familia-uma\\_d%C3%A9cada\\_de\\_inclus%C3%A3o\\_e\\_cidadania.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2082/4/Livro-Programa_Bolsa_Familia-uma_d%C3%A9cada_de_inclus%C3%A3o_e_cidadania.pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. O PIBID e a gestão da escola: hiato de implementação? **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 44961-44971, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/12921>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FERREIRA, Matheus Casimiro Soares; JÚNIOR, Meubles Borges. A importância do projeto político pedagógico na construção do processo de ensino-aprendizagem contextualizado: um estudo de caso da CEFFA Manoel Monteiro. **Revista Exitus**, v. 10, p. e 020011-e 020011, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1132>. Acesso em: 15 jun. 2020.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.



GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. Editora Atlas. São Paulo, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5ª ed., Editora Atlas. São Paulo, 2002. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1). Acesso em: 19 jun. 2020.

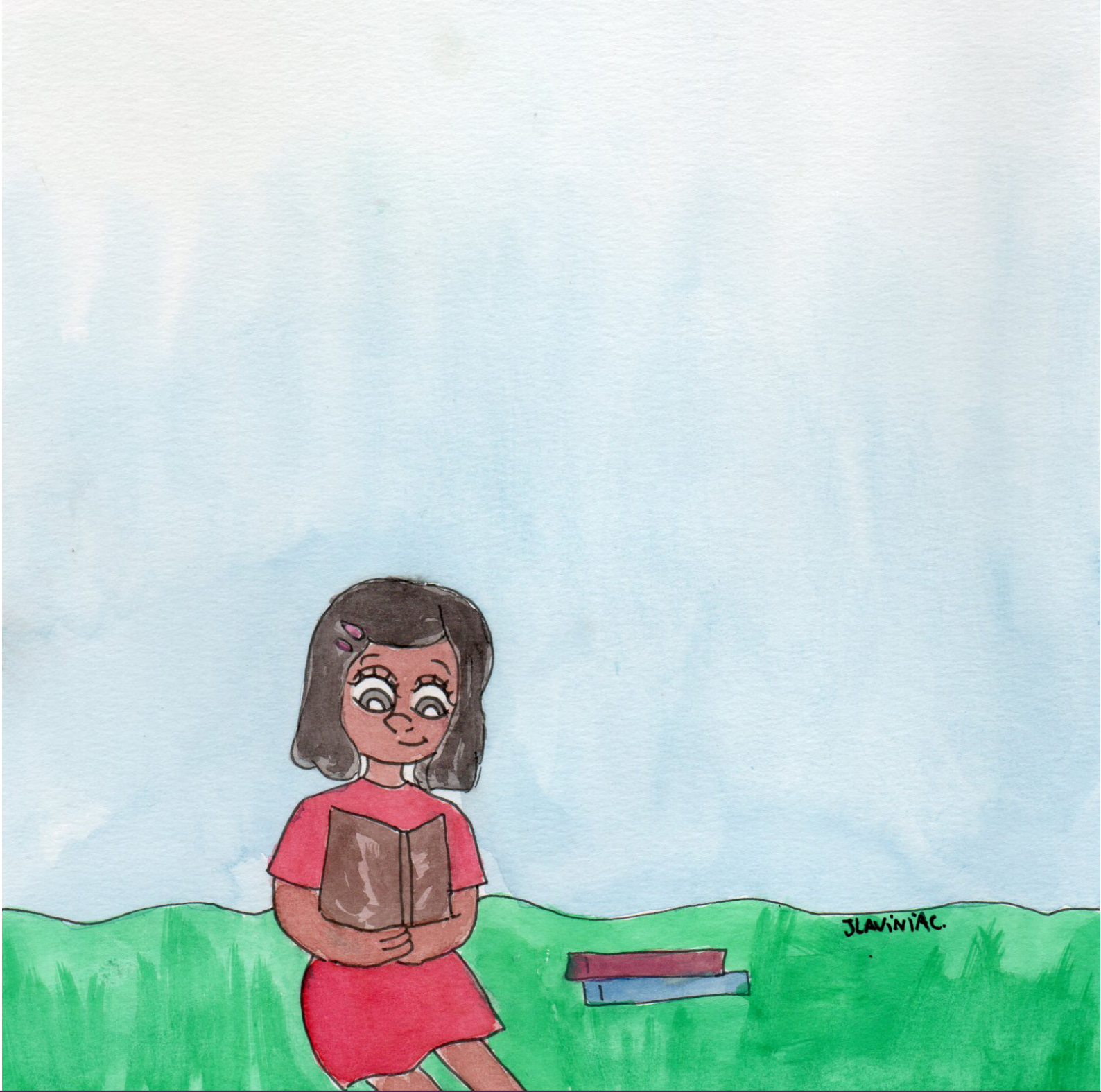
NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: a escola como um lugar de formação. Adaptação de uma conferência proferida no **II Congresso de Educação do Marista de Salvador** (Baía, Brasil), 2003.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete Moreira; PARREIRA, Fábio José; SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 1 edição: UAB/NTE/UFSM, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/ RS, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1). Acesso em: 19 jun. 2020.

SIMÕES, Emília Danielle França. As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3037-3046, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/6243>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TONCHE, Josiane Cipriano da Silva. **O Desinteresse dos Alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Educação Escolar: Causas e Possíveis Intervenções**. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na modalidade EaD, pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47110>. Acesso em: 20 jun. 2020.





*Para garantir que os preceitos estabelecidos pelo PNAES sejam concretizados, é necessário um olhar institucional amplo, tendo em vista que as relações se dão de múltiplas formas, assim como possíveis processos diversos de dificuldade de discentes podem ser multicausais.*

(SANTOS; NETTO; DANTAS, 2022)

# Assistência Estudantil da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Palmeira dos Índios-AL em tempos de pandemia do Covid-19<sup>7</sup>

Laura Priscila Almeida Santos<sup>(1)</sup>

Tathina Lucio Braga Netto<sup>(2)</sup>

Alinne de Oliveira Dantas<sup>(3)</sup>

<sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2211-0011>. Universidade Estadual de Alagoas. Discente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura da UNEAL/ProDIC. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas. Assistente Social do Núcleo de Assistência ao Estudante-NAE/PROEST/UFAL. e-mail: [laura.santos@arapiraca.ufal.br](mailto:laura.santos@arapiraca.ufal.br);

<sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9729-4740>; Universidade Federal de Alagoas. Mestre e graduada em Psicologia (UFAL). Psicóloga do Núcleo de Assistência ao Estudante-NAE/PROEST/UFAL. Integrante dos grupos de pesquisa: GEPCOL (UFPE) e Processos Culturais, Políticas e Modos de Subjetivação (UFAL). E-mail: [tathina.netto@palmeira.ufal.br](mailto:tathina.netto@palmeira.ufal.br);

<sup>(3)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4084-2195>. Universidade Estadual de Alagoas. Formada em Serviço Social pela UFAL e em Direito pela UNEAL. Discente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura da UNEAL/ProDIC e Bolsista CAPES/BRASIL. e-mail: [lalinne81@gmail.com](mailto:lalinne81@gmail.com);



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho problematiza as condições de discentes da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, *Campus Arapiraca* – Unidade Educacional de Palmeira dos Índios e a atuação da assistência ao estudante em período de pandemia. Desse modo, analisa as práticas de assistência ao estudante de graduação presencial da referida instituição no período da pandemia da Covid-19.

Este texto foi elaborado a partir de análise documental do Relatório de Gestão da Universidade Federal de Alagoas – 2020, somado a esse, também foi considerado uma ação realizada pela equipe do Núcleo de Assistência Estudantil da Unidade Educacional Palmeira dos Índios, o qual incidiu como produto o *Relatório de Condições de estudantes da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios*.

A partir do primeiro documento, realizamos um filtro de informações institucionais, considerando apenas as atividades concernentes à Pró-reitoria Estudantil. Essas informações consistiam de número de estudantes cadastrados em auxílios estudantis, nomeados Auxílio Estudantil Especial, Projeto Alunos Conectados, Auxílio para aquisição de equipamentos; além desses, consideramos também as bolsas concedidas para o Núcleo de Acessibilidade e para Instrutores do Centro de Inclusão Digital. Além dessa perspectiva socioeconômica, foram abrangidos também os aspectos pedagógicos (desempenho acadêmico) e qualidade de vida acadêmica, o qual inclui saúde mental de discentes.

No segundo produto, encontram-se os resultados de uma pesquisa realizada junto às(aos) discentes, através de preenchimento de formulário digital, *googleforms*, com o intuito de entender as condições de estudantes da Unidade. Nesse documento, também foram considerados os relatos de experiência das profissionais vinculadas à assistência estudantil que atuam na unidade: uma psicóloga e uma assistente social.

No primeiro ponto desse trabalho, será realizada uma contextualização da assistência estudantil, no cenário nacional e no contexto local, na instituição supracitada. Posteriormente, serão trazidos os resultados, que versam sobre as necessidades vivenciadas por discentes no contexto do agreste alagoano, em atividades remotas, devido ao cenário pandêmico.

Por fim, nas considerações finais, apontaremos que este trabalho traz indicativos para a reflexão da importância da estruturação de uma política de assistência estudantil que estabeleça um elo entre as múltiplas necessidades estudantis apresentadas e uma resposta institucional que as contemplem.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

As intervenções na assistência estudantil estão entrelaçadas às necessidades e demandas diretamente relacionadas à permanência estudantil para garantir o êxito da formação superior na instituição pela via da inclusão social.

Segundo Leite (2015, p. 173), a Política de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Nesse contexto, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído no ano de 2010 pelo Decreto nº 7.234/2010 com os objetivos de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, reduzindo os efeitos das



desigualdades e das taxas de retenção e evasão, além de contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Os Núcleos de Assistência Estudantil (NAEs) são equipamentos sociais situados em *Campi* e unidades do interior da UFAL, vinculados à Pró-reitoria Estudantil (PROEST). Essa Pró-reitoria atua em quatro linhas prioritárias de ação: inclusão e permanência; apoio ao desempenho acadêmico; promoção da cultura, do lazer e do esporte; e assuntos de interesse da juventude.

Destacamos que o trabalho realizado pelo NAE se dá a partir de práticas multi e interdisciplinares, principalmente pelo Serviço Social e Psicologia, as quais atuam na perspectiva de garantir as condições de permanência da/o estudante e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, objetivando planejar, coordenar e executar ações no âmbito da proteção e promoção da saúde da/o estudante universitária/o.

A Unidade Educacional Palmeira dos Índios, vinculada à UFAL/*Campus* Arapiraca, está localizada na região agreste do Estado de Alagoas e é constituída por dois cursos de graduação, sendo eles: Psicologia e Serviço Social e tem um corpo discente de 568 matriculados.

No contexto desse cenário de pandemia da Covid-19 e a inserção das atividades virtuais a partir de março de 2020, no âmbito da saúde são realizadas atividades no sentido de acolhimento psicológico e acompanhamento discente. Também cabe citar as publicações de Cartilhas de Saúde Mental com ênfase no atendimento psicológico na UFAL em tempos de Covid-19 e período letivo excepcional e virtualidades; rodas de conversa virtual sobre saúde mental; grupos psicoterapêuticos virtuais.

No que concerne ao atendimento socioassistencial, são realizadas ofertas de editais de seleção, com critérios específicos, para fornecimento de auxílios financeiros durante o período da pandemia. Inclui o auxílio para aquisição de *tabletes* ou *smartphone*; auxílio especial estudantil, o acesso a chips com pacote de dados de internet 3G e auxílio internet para aqueles que residem fora da área de cobertura da operadora contratada. Ainda nesse ínterim, houve a realização de orientações sobre o acesso aos direitos e aos benefícios sociais; o acionamento dos órgãos/autoridades responsáveis pela execução de direitos; o apoio aos discentes, às famílias e às instituições empregadoras em demandas relacionadas ao Serviço Social.



## RESULTADOS

No que concerne à análise do primeiro documento, foi percebido que houve uma tentativa de adaptação da gestão de suas políticas estudantis ao panorama atual de virtualidade. Esta constatação se deu por considerar algumas políticas como: o Auxílio Estudantil Especial, Projeto Alunos Conectados, Auxílio para aquisição de equipamentos. No entanto, realizando uma análise do segundo documento, o Relatório de Condições de Estudantes da Unidade Educacional Palmeira dos Índios/UFAL, percebemos uma insuficiência de política institucional para atender à demanda discente.

Essa constatação ocorreu a partir de queixas observadas no Relatório de Condições de Estudantes da Unidade Educacional Palmeira dos Índios/UFAL, tais como a solicitação de valor financeiro suficiente para a compra de aparato tecnológico, ou sugestão de lançamento de outros editais, tendo em vista ter havido 250 estudantes não contempladas/os.

As/os estudantes se queixam de dificuldades de aprendizagem e problemas familiares que também dificultam seus desempenhos acadêmicos. Esses fatores se relacionam diretamente com as condições de saúde mental dessas/es discentes. Em algumas respostas, as/os discentes apontaram a necessidade de um auxílio financeiro que possibilitasse a sua saída do meio familiar, conseguindo pagar um aluguel, por exemplo.

Nesse documento, há também outros aspectos relevantes sobre essas condições, as quais perpassam pelo luto, preocupação com a morte (tendo em vista o cenário pandêmico), dificuldade de conciliar trabalho e estudos, entre outras queixas.

É necessário colocar em questão também o cenário político-econômico enfrentado pelo país e como isso reverbera negativamente para as políticas socioassistenciais, aqui, especificamente, da política de assistência estudantil.

A Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) alertou para os impactos da redução em 18,2% no orçamento discricionário das universidades federais para o ano de 2021, o equivalente a R\$ 1.056 bilhões. No que se refere à assistência estudantil, houve mais uma redução de R\$ 20.509.063, além dos R\$ 185 milhões cortados quando enviado o Projeto de Lei ao Congresso (ANDIFES, 2021).

Nesse sentido, a gestão administrativa de recursos da política pública em questão enfrenta barreiras de difícil transposição. Faz-se necessária, assim, uma administração ainda mais próxima de sua comunidade acadêmica, inclusive para convocar para uma luta pelo fortalecimento da garantia de direito à educação no ensino superior.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir que os preceitos estabelecidos pelo PNAES sejam concretizados, é necessário um olhar institucional amplo, tendo em vista que as relações se dão de múltiplas formas, assim como possíveis processos diversos de dificuldade de discentes podem ser multicausais.

Neste sentido, endossando as práticas expostas, deve-se almejar, com prioridade, as ações que fortaleçam condições de saúde e aprendizagem, como as que perpassam pelo estímulo à cultura, expressão criativa e artística, dentre outras.

Verifica-se a excepcionalidade de demandas específicas de outras políticas que, apesar de serem parte da rede de políticas públicas, não costumavam chegar fortemente no cotidiano da assistência estudantil. Essas refletem a condição socioeconômica dos estudantes.

Consideramos que os documentos analisados demonstram a necessidade de diálogo constante com o corpo discente, assim como a necessidade de um embate para o fortalecimento da política da assistência estudantil no âmbito do Governo Federal. Tal enfrentamento necessita ser realizado coletivamente pelas diversas instituições de ensino superior no país.

## REFERÊNCIAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior. **Andifes debate os impactos dos cortes no orçamento da Educação na Câmara dos Deputados.** Brasília: Portal Andifes, 2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=88195>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 19 jun. 2019.

LEITE, Josimeire de Omena. **As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva.** Tese (Doutorado em Serviço Social)- Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2015. 544 p. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16251?mode=full>. Acesso em: 06 set. 2021.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatório de Gestão 2020**. Maceió, 2020, p.130.  
Disponível em: <https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2020>. Acesso em: 06 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Unidade Educacional Palmeira dos Índios. **Relatório de Condições de Estudantes na Unidade Educacional Palmeira dos Índios**. Palmeira dos Índios, 2021. Disponível em: <https://arapiraca.ufal.br/institucional/plano-diretor-campus-arapiraca/arquivos/2-2-diagnostico-unidade-palmeira/view>. Acesso em: 06 set. 2021.





*É sabido que a participação da família na escola incentiva e melhora a qualidade de ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que, andando de forma conjunta, as atividades em geral são realizadas com maior eficácia. No entanto, no contexto pandêmico, é notável que essa relação entre família e escola sofreu rompimentos durante o ensino remoto, tanto os professores quanto as famílias ficaram mais sobrecarregados e os sentimentos de angústia e desânimo foram claramente notados [...].*

(NASCIMENTO et al., 2022)

## Pandemia, ensino remoto e inclusão de estudantes com deficiência<sup>8</sup>

*Gêscyka Josete do Nascimento*<sup>(1)</sup>

*Rikele Mikaele dos Santos*<sup>(2)</sup>

*Steffanie Fernandes de Albuquerque*<sup>(3)</sup>

*Maria José de Brito Araújo*<sup>(4)</sup>

*Elizete Santos Balbino*<sup>(5)</sup>

- <sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7635-6391>; Universidade Estadual de Alagoas, campus I/Arapiraca (AL)/ Acadêmica de licenciatura do curso de Pedagogia, BRAZIL, E-mail: gescykanascimento@gmail.com;
- <sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2540-3047>; Universidade Estadual de Alagoas, campus I/Arapiraca (AL)/ Acadêmica de licenciatura do curso de Pedagogia, BRAZIL, E-mail: rikellemikaelle@gmail.com;
- <sup>(3)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-8564>; Universidade Estadual de Alagoas, campus I/Arapiraca (AL)/ Acadêmica de licenciatura do curso de Pedagogia, BRAZIL, E-mail: steffaniealbuquerque2001@gmail.com;
- <sup>(4)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9641-3015>; Universidade Estadual de Alagoas, campus I/Arapiraca (AL)/ Coordenadora do Subprojeto do Núcleo de Pedagogia/PIBID, BRAZIL, E-mail: maria.araujo@uneal.edu.br;
- <sup>(5)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6173-3668>; Professora assistente da Universidade Estadual de Alagoas/ UNEAL, campus I/Arapiraca (AL); e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do SUL/UFRGS; BRAZIL, E-mail: elizete.balbino@uneal.edu.br

### INTRODUÇÃO

O atual contexto pandêmico, decorrente da disseminação do vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19, está acarretando grandes impactos à sociedade. Inicialmente, a grande problemática sanitária pública mundial gerou instabilidades na economia, transportes, fábricas, educação e outros setores. Para Morin (2021), a pandemia tem gerado polícrises, pois afetou não somente a área da saúde, como também a economia e a sociedade, ocasionando desequilíbrios psíquicos os quais precisam cada vez mais de acolhimento humano para sua compreensão.

A área educacional, desde o ano de 2020, vem passando por transformações e adaptações para não padecer desdouros no campo do ensino e aprendizagem. Diversos



obstáculos foram encontrados desde então, como alfabetizar nos anos iniciais de forma remota, gravação de aulas, criação de atividades interativas, sem abalar as diretrizes curriculares das instituições escolares. Candau (2021) afirmou, em uma *live* na plataforma *YouTube*, que o letramento digital veio para ficar e é necessário entender esse processo com aceitação positiva e sabedoria, adquirindo uma visão mais ampliada da tecnologia. Todas essas temáticas são dialogadas com mais frequência e cada vez mais conteúdos, surgem para melhorar essas práticas de forma remota, disponibilizados, correntemente, em plataformas *online*, sejam em *lives*, minicursos, palestras e/ou seminários.

Sabemos que a educação inclusiva é destinada não somente a pessoas com deficiências, mas também às pessoas com transtornos globais de desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação, povos/cidadãos **originários** (grifo nosso), termo correto para referir-se aos indígenas, segundo Werá (2017), pessoas que vivem no campo, jovens adultos e idosos que não concluíram o ensino na faixa etária regular e comunidade quilombola. Tendo como base esses conhecimentos, implica dizer que a educação inclusiva defende o ensino de qualidade com atendimento à diversidade, ou seja, educação para todos. Para Mantoan (2015, p.60), “a inclusão é um motivo a mais para que a educação se atualize”.

Nossa motivação para esta pesquisa deu-se a partir da possibilidade de explorar esse processo educacional; por essa razão, este estudo foi direcionado aos estudantes com deficiências, com objetivo de compreender as dificuldades encontradas nas salas de aulas virtuais e destacar as experiências e práticas pedagógicas inclusivas, que vêm sendo realizadas em três escolas públicas da rede municipal do interior alagoano.

Entendemos que os estudantes com deficiências têm o direito de serem introduzidos na escola, para que possam desenvolver interações sociais, culturais, científicas e históricas. No entanto, ao serem introduzidos, deve haver a inclusão e não apenas a integração, ou seja, é necessário que esse acesso possua equidade, aplicando o direito de forma justa e respeitando as diferenças das partes. A pesquisa a ser mostrada no decorrer deste trabalho foi realizada em três municípios do agreste alagoano, tendo como participantes quatro professoras que narraram sobre as aulas remotas destinadas aos alunos com deficiência. Para melhor exploração do estudo, a pesquisa contou com os estudos de Mantoan (2007;2015;2021), Candau (2021), Saraiva (2021), Santos (2007), Morin (2021), Carvalho (2005), entre outros.

O estudo está assim estruturado: após resumo e introdução, apresenta-se o referencial teórico, pautado em algumas reflexões sobre a pandemia e a inclusão de alunos com deficiência, a partir de alguns documentos legais.



## REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino remoto foi uma medida emergencial, durante a pandemia causada pelo coronavírus, e esse ensino é efetuado de forma síncrona (com participação *online* em tempo real) e assíncrona, evitando, assim, o risco de contaminações. É necessário o planejamento entre escolas/instituições, professores e famílias, a fim de promover o ensino-aprendizagem dos educandos seguindo o cronograma curricular tradicional. Nascimento, R., Swerts e Silva (2021, p.2) relatam sobre o ensino remoto:

Foram implantadas aulas síncronas, onde as aulas eram realizadas em tempo real, aulas gravadas em que alunos e pais podiam acessar de acordo com a sua disponibilidade, atividades para serem realizadas e enviadas e até mesmo impressas, com o objetivo de atingir aqueles que não possuem acesso às TICs (Tecnologias da informação e comunicação como computadores, tablets, smartphones, internet, tv e outros).

Mesmo diante dos diversos tipos de tecnologias e modalidades em dar aulas de forma remota, não podemos deixar de analisar a inclusão no tocante ao real quadro social que a população do interior alagoano se encontra. Haja vista que o acesso à internet ainda é limitado, tanto por questões financeiras, uma vez que boa parte das famílias possui o acesso por meio de pacotes de dados das operadoras de telefone celular, quanto por questões de localidade, como no caso das famílias que moram em regiões rurais, onde, muitas vezes, não obtêm nem o sinal operacional para que os aparelhos celulares funcionem.

Além disso, segundo Souza e Miranda (2020, p. 87):

O ensino remoto requer do estudante uma rotina de estudos, disciplina e organização, as quais, muitas vezes, ele não tem. Soma-se a isso a falta de aparelhos tecnológicos pessoais, com recursos digitais que funcionem efetivamente. O uso do celular, como o principal instrumento de estudo, por vezes compartilhado com outros membros da família e com acesso precário à internet, expõe o abismo social, a forma como o ensino remoto chega às diferentes camadas sociais, interferindo diretamente no estímulo a continuidade dos estudos.

Assim, muitos estudantes são flagrados usando *wi-fi* de farmácias, vizinhos, supermercados e outros tipos de lugares e parte leiga da população romantiza essas condições do alunado, sendo que, com base na nossa pesquisa, isso não deve ser romantizado, mas reconstruído, avaliado pelos poderes governamentais. Os estudantes não estão acessando o *wi-fi* dessa forma porque se esforçam mais que outros alunos que



têm acesso em casa, mas fazem uso nos estabelecimentos por necessidade, por não ter políticas públicas investidas no ensino remoto.

Com isso, percebemos que essa conjuntura nos impõe uma série de desafios e olhar atento para o que ainda pode acontecer tanto para professores quanto para estudantes e, em especial, aos alunos com deficiência, objeto dessa investigação.

Nesse sentido, ter conhecimento a respeito das leis voltadas à educação inclusiva é um passo importante para obter consciência do longo processo de lutas e quais as contribuições das políticas públicas voltadas a esse sistema educativo. Por isso, apontaremos alguns marcos legais direcionados aos estudantes com deficiência. Neles fica evidente uma das metas mais importantes da educação inclusiva, que é a não separação do convívio e o aprendizado dos educandos da escola regular, permitindo o desenvolvimento da interação social e até mesmo a construção da identidade da criança.

Os órgãos normativos do sistema de ensino devem assegurar que as escolas ofereçam um suporte e estrutura necessários às particularidades dos alunos, garantindo-lhes a aplicação do direito de equidade, sendo o mais próximo possível do justo para todas as partes. Dessa forma, a escola deve proporcionar o acolhimento e igualdade de condições à formação de todos os educandos para dar assistência à diversidade sem que haja preconceito.

Com a finalidade de quebrar as barreiras existentes na inclusão, Carvalho (2005, p. 72) defende que “a legislação assegura apoio à acessibilidade e garantam que os projetos políticos pedagógicos sejam executados com eficiência dentro das escolas.” Contudo, vale ressaltar que esses direitos no processo educativo têm uma trajetória de historicidade, sendo que, na década de 1960, os primeiros diálogos foram realizados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/1961 (LDBEN), a qual fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, denominadas de “*excepcionais*”, (atualmente, termos como esse não são mais utilizados). (BRASIL, 1961).

Em 1971, foi criada a segunda lei de Nº 5.692, voltada para o ensino de 1º e 2º graus, mas o contexto histórico dessa época veio acompanhado da ditadura militar, destinando os alunos para integração em escolas “*especiais*”, que não promoviam inclusão, mas apenas uma separação dos alunados (BRASIL, 1971). Outras leis foram criadas no decorrer das décadas seguintes, mas um fato que marcou e ficou muito conhecido foi a Declaração de Salamanca de 1994, que standardiza a ideia de educação para todos, aplicando diversidade e oportunidades sem discriminações às pessoas com deficiência (BRASIL, 1994). A partir disso, novos rumos a favor da educação inclusiva foram realizados, com leis, decretos e planos voltados à educação.



Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) passou a vigorar com a lei de Nº9.394, concedendo o direito ao atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 1996). No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) implementou acessibilidade a partir das edificações que proporcionem acessibilidade ao espaço físico das instituições. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) universalizou a educação básica e o acesso ao atendimento educacional especializado, dos quatro aos 17 anos de idade, de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2007; 2014).

Em 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de Nº 13.146, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Com essa breve explanação de algumas leis e diretrizes voltadas à educação inclusiva, torna-se necessário lançar um olhar sobre o decreto de Nº 10.502, assinado no ano de 2020, estimulando a matrícula dos alunos com deficiências de forma segregada, ou seja, separada das escolas regulares, o que nos remete a uma regressão, aproximando-se à política implantada em 1971, durante o período militar (BRASIL, 2020). Sem hesitação, esse novo decreto, assinado em setembro de 2020, é um retrocesso para a educação como um todo, haja vista que, por pouco mais de sete décadas, aconteceram lutas por direitos à educação inclusiva. Santos (2007, p. 9) afirma: “Longe de aceitarem, as vítimas de discriminação estão cada vez mais indo atrás reclamando de forma individual e coletivamente, chamando atenção sobre seu lugar na sociedade”.

A proposta do novo decreto vai contra os direitos das pessoas com deficiência, ferindo o que foi construído ao longo dos anos. Em uma *live* transmitida pelo *YouTube*, em 2021, Mantoan posicionou-se sobre essa política, relatando que, “além de excluir, coloca a pessoa com deficiência como alguém marcado na sociedade, completando que a deficiência é uma característica da pessoa, mas não é a característica que a define, então voltamos para trás com essa política. ” Após pressão pública, em dezembro de 2020, o novo decreto de Nº10.502 foi suspenso. Além da legislação, outras pontuações são de suma importância para a educação inclusiva e, entre elas, destacamos as formações dos profissionais da educação.

Esse decreto visa substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento



e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008).

Apesar do amparo legal direcionado para as pessoas com deficiência, é importante frisar que grandes são os desafios em termos educacionais que elas enfrentam. Em relação aos professores, formações e especializações contínuas de profissionais são fundamentais, visando à melhoria de suas práticas e atendendo às peculiaridades dos educandos. Para melhor compreensão, Mantoan (2015, p.75) destaca que:

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado - tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as.

Além das formações curriculares, o professor, dentro de sua humildade e empatia, deixa de ser o mediador de todo conteúdo a ser passado nas aulas e progride na experiência de aprender com os estudantes, funcionando, assim, o ensino e aprendizagem a partir de experiências de interatividade social dentro do ambiente escolar.

Nesse processo de aprendizagem, os educandos também podem ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecido por meio da PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva), criado pelo Ministério da Educação em 2008, visando ao direito de equidade para todos os alunos. Em consonância, Fávero (2004, p. 30) destaca:

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças.

Ainda em 2008, foi criado o Decreto de Nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto Nº 7611/2011, obrigando a União a prestar apoio financeiro, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), complementando a formação dos estudantes no ensino regular. (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. O AEE identifica os alunos que precisam do serviço, desenvolve planos pedagógicos,



oferece materiais acessíveis, facilitando o desenvolvimento dos alunos, não esquecendo de trabalhar com recursos variados como os tecnológicos, capacitar professores no ensino regular, orientar a família com o material de recursos para aprendizado e como devem ser utilizados para promover o desenvolvimento dos estudantes com deficiências.

Retomando o argumento que move este estudo e considerando a breve explanação sobre a legislação, que garante a educação das crianças com deficiência, é preciso pensarmos como a redefinição de um cotidiano no qual o ensino remoto mediado por recursos digitais pode afetar a inclusão e a educação delas.

Nessa direção, Almeida e Dalben (2020, p.04) afirmam: “Acompanhar o processo para compreender como os profissionais estão enfrentando os desafios dadas suas condições objetivas, subjetivas e intersubjetivas de trabalho, apresenta-se como caminho interessante: informativo do agora [...]. ” E é por esse viés que estamos trilhando, buscando entender o contexto e refletindo sobre as práticas dos professores frente à inclusão dos alunos com deficiência nesse momento de pandemia.

## METODOLOGIA

Com o propósito de atingir o alvo da pesquisa, foi utilizada uma abordagem do tipo qualitativa, uma vez que, para knechtel (2014, p.4): “A pesquisa qualitativa considera a proximidade do sujeito, por exemplo, por meio da entrevista [...]”. Lüdke e Marli (2018, p. 12) complementam: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Para responder as indagações a respeito da inclusão dos estudantes com deficiências no ensino remoto, foi construído, para a coleta de dados, um roteiro de entrevista semiestruturada contendo 19 questões, enviado através da plataforma *WhatsApp*, estabelecendo um paralelo entre os avanços e retrocessos do ensino remoto e considerando os anos de 2020 e 2021.

Optamos pela entrevista por se tratar, segundo Severino (2013, p. 109), de uma:

[...]Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

A entrevista semiestruturada se constitui como um instrumento de extrema importância, podendo ser realizada por um entrevistador, que pode ser o pesquisador



principal, ou por grupos de entrevistadores, treinados pelo pesquisador principal ou por toda a equipe (VIEIRA, 2009).

Ressaltamos que os participantes desta pesquisa foram quatro professoras de três escolas da rede municipal de ensino do agreste de Alagoas, que denominamos de escola 1 (professora A), escola 2 (professoras B e C) e escola 3 (professora D)<sup>9</sup>. Os dados presentes neste trabalho deliberam como está ocorrendo a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino remoto. Por meio das entrevistas, buscamos as informações numa interação entre as pesquisadoras e as entrevistadas, mesmo que tenha sido realizada pelo *WhatsApp*.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já explicitado anteriormente, o *lóci* de nossa pesquisa foram três municípios do agreste alagoano. No momento em que lançamos o roteiro da entrevista, utilizando a ferramenta do *WhatsApp*, encaminhamos aos professores das referidas escolas para que, em um espaço curto de tempo, fosse possível responder. Foram lançados seis questionamentos dos quais filtramos as respostas, cuidando sempre para não haver repetições.

A primeira questão visa estabelecer uma comparação entre os anos de 2020 e 2021, buscando indagar os avanços e retrocessos durante o período em relação às questões pedagógicas e administrativas que dão sustentação ao ensino. O primeiro sujeito indagado é docente da escola 1 e, aqui, a professora A, afirmou:

A experiência de 2020 aperfeiçoou a prática de 2021. Enquanto na turma de 2020, menos da metade participava das aulas, em 2021, todos os alunos participavam. E aponto como piora o nível da turma neste ano foi o mais elementar, isto é, baixou nestes 9 anos atuando no primeiro ano. Seguramente, consequência do ano letivo de 2020.

Quando a respondente se reporta à prática, refletimos sobre o fazer dos/das professores/as na sala de aula, frente a esse momento de pandemia, levando os profissionais da educação a ajustarem-se ao ensino remoto. Assim sendo, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) fazem-nos enxergar que a educação remota vem trazendo questões desafiadoras para a Educação Básica, porém, apesar de todas as dificuldades, não se coloca em discussão a paralisação das atividades docentes e discentes. Ainda acrescentam que: “Insegurança, necessidade de adaptações rápidas, invasão da casa pelo trabalho e pela escola, ansiedade frente às condições sanitárias e econômicas são elementos presentes no cenário atual que

<sup>9</sup> Assim denominadas para preservar a identidade da instituição e das professoras.



vêm produzindo professores em estado de exaustão.” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 12).

A professora B da escola 2 afirma: “Acredito que 2021 está mais complexo que 2020, devido à ausência do compromisso de alguns membros, a exemplo: família, alunos e comunidade escolar”. Já a professora C, também da escola 2, afirma que: “2021 está sendo melhor, pois foi criado um aplicativo direcionado para cada ano e um apostilado para que todos os alunos realizem as atividades, porque temos alunos que não tem celular.” Entendemos que a ideia do apostilado foi uma solução imediata que contribuiu para aqueles alunos que não dispõem de ferramentas *online*.

Nessa direção, Nascimento, P. (2020, p. 16) afirma que:

A dificuldade em estudar durante o período da pandemia pode ser uma fonte de ampliação da desigualdade no futuro. Estudantes que não puderam estudar durante esse período estariam em desvantagem em relação àqueles que puderam ter acesso ao ensino remoto. As consequências negativas do afastamento das escolas podem ser ampliadas, uma vez que os estudantes mais afetados são aqueles que já se encontram em desvantagens de oportunidades por conta de condições econômicas e sociais piores do que as de alunos com acesso ao ensino remoto.

Segundo a fala das docentes investigadas, controversas, as políticas pedagógicas adotadas em tempos de pandemia não são as mesmas. Sentimos uma ausência do apostilado na escola 1, enquanto a escola 2 procurou avançar, objetivando o atendimento àquelas crianças que não possuem celular. A pandemia da Covid - 19 afetou seriamente, isso é um fato, as escolas e docentes precisaram reinventar-se nesse patamar de incertezas e dúvidas.

A professora B da escola 2 tece algumas considerações, ainda se reportando ao primeiro questionamento. Em sua fala, é possível perceber as melhorias. São elas: “Diversidade de cursos e técnicas para os profissionais aprimorarem seus conhecimentos acerca da utilização dos meios digitais, os quais auxiliam na prática pedagógica”. Mas, para a docente, piorou: “Estímulo dos alunos e compromisso com as atividades propostas, práticas pedagógicas que não contemplam, na maioria das vezes, todos os educandos por falta de recursos digitais, atividades impressas e/ou *online* que não estão sendo observadas as devolutivas”.

No que se refere à aprendizagem satisfatória dos estudantes com deficiência no ensino remoto, as docentes das diferentes escolas e cidades responderam que não sentem uma aprendizagem satisfatória.



A professora A não conta com a parceria do professor da sala do AEE, tendo sua intervenção/ajuda somente quando solicitada. Todavia, as professoras da escola 2 e 3 contam com o apoio da sala de aula do AEE. Para a entrevistada C: “[...] é necessária essa parceria, pois o professor do AEE tem uma formação específica para acompanhar essas crianças e, assim, nos ajudar no momento da preparação das aulas diferenciadas”.

A professora D também conta com esse apoio e destaca: “[...] semanalmente, estamos em contato e dialogamos a respeito das dificuldades observadas e, a partir das conclusões, busco técnicas que favoreçam e incluam os referidos alunos”.

O professor da sala do AEE complementa o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou superdotação. De acordo com Fávero *et al* (2007, p. 27), “O Atendimento Educacional Especializado funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos [...]. Portanto, esse atendimento não substitui a escola comum [...]”.

No tocante à participação da família no desenvolvimento escolar dos filhos, apontamentos de melhorias ou déficits durante o ensino remoto foram destacados pelas docentes entrevistadas: “Melhorou. A família tomou para si a responsabilidade de ensinar.” (PROFESSORA A). Em contrapartida, a professora B acrescenta: “Acredito que se tornou mais complexo diante da realidade vivenciada mediante a pandemia”.

No entanto, para a professora C: “Cada caso é um caso, as famílias que participam no presencial também contribuem bastante no ensino remoto e tem aquelas que não participam em nenhum.” Mais abertamente e com sentimento de exaustão acerca dos estigmas enfrentados referentes à participação da família, foi relatado pela professora da escola 3:

De acordo com o observado, não considero a participação dos pais e/ou responsáveis satisfatório para o desenvolvimento dos filhos, uma vez que, apesar da criação do grupo para melhor comunicação entre professores e família (em sua maioria), os mesmos não buscam alguma informação ou atualização a respeito do processo de aprendizagem dos filhos. (PROFESSORA D, 2021).

É sabido que a participação da família na escola incentiva e melhora a qualidade de ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que, andando de forma conjunta, as atividades em geral são realizadas com maior eficácia. De acordo com Paula (2007, p.16): “O relacionamento entre a família e a escola deve ser harmonioso, favorecendo o diálogo sobre as diferenças de valores e pontos de vista sobre a educação”.



No entanto, no contexto pandêmico, é notável que essa relação entre família e escola sofreu rompimentos durante o ensino remoto, tanto os professores quanto as famílias ficaram mais sobrecarregados e os sentimentos de angústia e desânimo foram claramente notados no decorrer da pesquisa realizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na modalidade remota, diversos elementos foram identificados na nossa pesquisa. Um deles diz respeito ao ensino virtual que é ainda mais desafiador para a educação inclusiva, visto que, para alunos com deficiência, a experiência de só ter contato com as docentes e colegas de turma por meio do uso de ferramentas digitais torna-se ainda mais complexo, visto que nem todos possuem computador.

*A priori*, são perceptíveis demasiadas dificuldades com essa modalidade de ensino, principalmente em questão da interação com o alunado, a falta de estímulo e compromisso com as atividades propostas, as práticas pedagógicas que não contemplam, na maioria das vezes, todos os educandos por falta de recursos digitais, principalmente àqueles que necessitam de melhor acompanhamento, como é o caso das crianças com deficiência.

Outra questão predominante é a relevância da família no incentivo e acompanhamento durante as aulas remotas, o que acarreta as fragilidades da vinculação da família juntamente com a escola, pois a ausência dessa colaboração contínua prejudica o êxito dessa nova alternativa pedagógica, em contraponto, outorga aos pais funções que não lhes são próprias.

É importante destacar que, como pesquisadoras, não deixamos de ter um olhar atento voltado aos profissionais da educação, nosso trabalho não teve como base julgamentos de culpabilidade, mas pautado numa compreensão do quanto está sendo difícil para as professoras ministrar suas aulas de forma remota no atual contexto. Vale salientar que essa modalidade foi tomada em meio a uma crise mundial e, por esse motivo, nenhuma classe ou setor estava preparado para o seu enfrentamento repentino e sobressair com eficácia num ensino emergencial.

A partir dos dados coletados, são percebidos investimentos formativos como cursos e técnicas digitais complementares oferecidos aos profissionais da educação e isso aponta positivamente para o aumento de habilidades e experiências, a fim de melhorar as práticas pedagógicas para o ensino remoto. Contudo, cabe destacar que pesquisas futuras terão condições de avaliar melhor os impactos que o ensino remoto pode provocar na vida de todos os envolvidos, em especial na vida dos estudantes com deficiência.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson. (RE)ORGANIZAR O TRABALHO PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE COVID-19: NO LIMIAR DO (IM)POSSÍVEL. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 41, e239688, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sJBDsSZGLL9kt4b8YMB8wRN/?lang=pt#>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 ago 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca 7 e 10 de junho de 1994**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. <https://www.infoescola.com/educacao/declaracao-de-salamanca>. Acesso em: 21 ago 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/câmara de Educação Básica. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 22 ago 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 ago 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura e da Educação Especial, 2008; Brasília, DF, 2008. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf). Acesso em: 22 ago 2021.

CANDAU, Vera. **Educação e Didática Crítica Intercultural**. Goiás: UFG Oficial, 2021. 1h53min 25seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tP8LtzXID0c>. Acesso em: 08 jun. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.



FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. *In*: Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: MEC/SSESP, 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especial: aspectos legais. *In*: \_\_. **Atendimento Educacional Especializado**. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014, p.04.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015, p. 60; 75.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **AEE: O QUE É? COMO FAZER?**. Espírito Santo: SEDU Digital. 1h48min24seg. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nriB\\_E2BPd8](https://www.youtube.com/watch?v=nriB_E2BPd8). Acesso em: 23 jul. 2021.

MORIN, Edgar. **Jornadas Edgar Morin**: a vida em tempos de incerteza e a construção do futuro. São Paulo: Sesc São Paulo. 1h53min20seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=471i642uHFY>. Acesso em: 09 jul. 2021.

NASCIMENTO, Rodolfo; SWERTS, Willian Ricardo Leal; SILVA, Poliana Ester da. Educação Inclusiva no Ensino Remoto. **Educação em Foco**. Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ifsuldeminas.edu.br>. Acesso em: 09 jul. 2021.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales de; CASTIONI, Remi. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39779>. Acesso em: 09 jul. 2021.



PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial, 2007. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/guest5fedaea/a-hora-vez-da-familia>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SANTOS, Sousa Boaventura de. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. 3 Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa. v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 22 ago 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Dominique Guimarães; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (Boca)**. Boa Vista, v.4, n. 11, p. 81-89, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas. 2009.

WERÁ, Kaká. **Quais são os termos corretos para se referir a povos indígenas?**. Brasil: Roda Viva. 5min10seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vNJYqBE0w90>. Acesso em: 22 ago. 2021.





*As perguntas de leitura estão respaldadas na concepção dialógica da linguagem, uma vez que exige do aluno, o reconhecimento dos sentidos das palavras a partir de uma situação concreta do mundo real, ou seja, clama pela consideração de sua experiência de vida. [...] Essa consideração é o que leva o aluno a produzir o sentido.*

(BEZERRA et al., 2022)

# Leitura na perspectiva dialógica: uma análise da entonação valorativa no LDP do Ensino Fundamental a partir das perguntas de leitura<sup>1011</sup>

*Jane Cleide dos Santos Bezerra<sup>(1)</sup>*

*Maria Geovana de Oliveira Gama<sup>(2)</sup>*

*José Cleisson Bomfim<sup>(3)</sup>*

*Eliane dos Santos<sup>(4)</sup>*

*Lyvia Mychelle Simplício Santos Rolim<sup>(5)</sup>*

<sup>(1)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-7472>; Universidade Estadual de Alagoas/Professora Adjunta e pesquisadora na área de linguagem e ensino, BRAZIL. E-mail: jane.bezerra@uneal.edu.br.

<sup>(2)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3846-6917>, Graduanda; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Arapiraca, Alagoas, Brasil. E-mail: geovanaoliveiraa27@gmail.com;

<sup>(3)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0633-4250>; Universidade Estadual de Alagoas/Graduando do Curso de Letras/Português -campus I, BRAZIL. E-mail: josebomfim@alunos.edu.br.

<sup>(4)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8686-8841>; Universidade Estadual de Alagoas/Graduanda do Curso de Letras Português/Francês – campus I, BRAZIL. E-mail: eliane.santos3@alunos.edu.br.

<sup>(5)</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1477-3998>, Graduanda; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); Arapiraca, Alagoas, Brasil. E-mail: mysimplicio@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Bakhtin (2003[1979]), os gêneros emergem da necessidade humana, isto é, em toda esfera há o uso da linguagem que requer a produção de enunciados sejam orais ou escritos e o que determina isso é o local de produção e de uso. Nesse sentido, importa saber “para quê” e para quem” o enunciado é proferido, até porque, todo gênero

10 DOI: <https://doi.org/10.48016/XIenccultgt2011cap9>

11 Este estudo traz resultados de uma pesquisa de desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), pelo Grupo de Pesquisa em Língua, Interação e Uso (Linterus) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL), entre o ano de 2019 e 2020. Parte dos dados analisados no início da pesquisa foi publicado na Revista Diversitas Journal (v. 7, n. 4, ano 2022), sob o título: “A entonação valorativa em livro didático de Português a partir das perguntas de leitura”. Neste E-book são divulgadas as análises expandidas.



possui um produtor e um destinatário. Desse modo, o nosso enfoque está no enunciado que se constitui como gênero discursivo, uma vez que se presta à organização de atividades de ensino, o que permite a compreensão da valoração compartilhada socialmente. Nessa esteira reflexiva, assumimos o posicionamento de que a palavra só ganha sentido na vivência concreta, quando tem seu valor é entonado.

Para tanto, discutimos a perspectiva dialógica da leitura em perguntas de leituras feitas no Livro Didático de Português (LDP) com intuito de entendimento do gênero, visto que, objetivamos compreender o texto mediante a proposta de leitura organizada pelo livro didático, a considerar o extraverbal, a entonação, o tema e sua exauribilidade. Assumimos também que essa postura pode auxiliar o professor durante a mediação de compreensão e interpretação textual, já que as perguntas de leitura consistem é uma forma de avaliação, logo, devem contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno, dando suporte a construção de sentido no texto. Na prática, considera-se as perguntas como uma das ferramentas de ensino, que “torna-se viável estudá-las, pois possibilitam a fluência crítica na leitura dos alunos-leitores, denominação que significa o leitor no papel social de aluno em situação de aprendizagem. [...]” (FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 65).

Vale salientar que essa pesquisa é fruto do PIBIC/UNEAL/FAPEAL, da edição 2019, ancorada estudos dialógicos da linguagem, mais precisamente, em Bakhtin (2003[1979]) 2016), Volóchinov (2019[1926]), Medviédev (2016[1928]), Sobral (2009), Fiorin (2018), Menegassi (2010), Fuza e Menegassi (2020), entre outros interlocutores que respaldam essa perspectiva analítica. Nesse sentido, é pertinente dizer que as pesquisas na área de Linguística Aplicada buscam contribuir para a compreensão de processos que envolvem o ensino da língua escrita, produzindo e viabilizando por meio de uma vasta literatura, elementos norteadores para a consolidação dos saberes docentes, a fim de que o fazer pedagógico seja operacionalizado de maneira cada vez mais produtiva. As pesquisas que versam sobre a avaliação da leitura também mostram que os índices de proficiência leitora, especialmente, na Educação Básica, apresentam-se como insatisfatórios, fato que impulsiona a reflexão, a mensuração e a interpretação do saber e do fazer referente ao ensino da leitura.

No contexto de ensino, o livro didático se institui como um recurso produtivo e de grande valia ao ensino e à aprendizagem, especificamente, por se permitir ser manuseado tanto pelo docente quanto pelo discente. Os gêneros discursivos, nele dispostos, são tidos como a mais genuína manifestação da linguagem, logo, servem às atividades organizadas para ensinar todos os eixos: Oralidade, Leitura, Produção de Texto e Conhecimentos Linguísticos. A partir do seu uso, o estudante é levado à compreensão da cultura da escrita.



O Livro Didático (LD) é aqui, caracterizado como um dos mais importantes documentos escritos, visto que nele, os valores sociais são materializados, precisamente, porque refratam e refletem o mundo. Nesse sentido, os gêneros presentes no LD exigem a efetivação de um trabalho ancorado nos elementos axiológicos da linguagem, uma vez que o enunciado decorrente das relações linguísticas e extralinguísticas é dialógico por natureza (BRAIT, 2016). Em vista disso, o ensino da leitura requer uma reação-resposta ativa daquele a quem é destinado o discurso, isto é, exige do leitor, a interpretação do mundo no qual habita.

Essa perspectiva visa contribuir com a (re)constituição de indivíduos conscientes de sua realidade e habilitados para o exercício de sua cidadania. Destarte, toda organização curricular e, conseqüentemente, pedagógica deve ser pautada nas axiologias sociais que vinculam o texto ao mundo real, ou seja, elas precisam estar contempladas nas atividades de leitura dispostas também no livro didático. Assim, o presente estudo aborda o dialogismo como fundamentação teórico-metodológica, a ser considerado nas atividades de leitura propostas no LD a partir das perguntas de leitura. Do ponto de vista prático, apresentamos uma análise que serve como modelo pela abordagem dialógica da linguagem, com ênfase ao caráter axiológico, especialmente, na entonação valorativa.

## DA PERSPECTIVA AXIOLÓGICA DA LINGUAGEM

Este estudo está respaldado no Círculo de Bakhtin, na concepção dialógica da linguagem em que entendemos que o “eu” e o “outro” estão apinhados de valores, o que não significa, necessariamente, que suas intenções discursivas se apresentem sempre como convergentes. Isso porque, é no momento da interação que as ações concretas são efetivadas, uma vez que participamos ativamente do diálogo social, em um processo de compreensão responsiva ativa. Abordamos aqui, alguns conceitos que embasam a nossa pesquisa, tais como, enunciado concreto, extraverbal, entonação, tema e exauribilidade temática.

Precipuamente, é necessário compreender que somos, ao longo da vida, imersos em diferentes esferas comunicativas, por exemplo, a religiosa, a política e que nessas esferas há enunciados estáveis que surgem para manter a interação, dado que “[...] só se age na interação, só se diz no agir e a ação motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados.” (FIORIN, 2018, p. 68). Os enunciados produzidos nessas esferas se constituem na condição de gêneros discursivos, já que nascem de acordo com cada necessidade comunicativa. O enunciado é caracterizado no Círculo a partir de três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.



Ora, se por meio da interação nascem os enunciados, entendemos que “[...] o lugar de exercício da língua é um ambiente social e histórico [...]” (SOBRAL, 2009, p. 89). O enunciado concreto, inevitavelmente, está inserido em uma situação de interação com sujeitos sócio e historicamente situados. Para o Círculo, é dessa forma que os sentidos são produzidos em um processo continuum (BAKHTIN, 2003 [1979]). Em outros dizeres, o sentido não é inacabado, ele se realiza em uma determinada circunstância histórica e social, assim, o enunciado é considerado como um elo que retoma outros enunciados já existentes, “[...] os enunciados do outro no processo geral do discurso, refletem antes de tudo os elos precedentes da cadeia comunicativa [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 161). É sob essa ótica que o Círculo argumenta que somente o Adão mítico pode ser considerado como o único ser humano que usou a palavra pela primeira vez, já os demais seres pegam a palavra de outros sujeitos e de outros contextos, o que implica afirmar que ela já vem valorada.

Um outro ponto significativo a ser abordado quando se fala de enunciado, é o de que ele possui uma orientação social, isto é, todo discurso é destinado a um interlocutor que, por seu turno, pertence a uma determinada classe social e dentro dela, exerce uma atividade ou mesmo uma profissão, logo, se insere em uma determinada situação social, econômica e financeira que o representa e da qual ele é representante. Essa situação precisa ser levada em conta na enunciação, já que todo enunciado é dirigido a uma pessoa que, por pertencer uma classe específica, comunga da “ideologia de classe que o penetra de dentro através da entonação, da escolha e da disposição das palavras em qualquer que seja a construção verbal (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).

Nesse contexto, entendemos que o falante leva em conta as suas relações com o mundo, com as pessoas, com a situação em que está inserido e com o auditório social, portanto, o enunciado é compreendido dentro dessas considerações. O indivíduo é, com efeito, constituído pelo coletivo social. Dessa maneira, “[...] todo signo ideológico, por ser um produto da história humana, não só reflete, mas também inevitavelmente refrata todos os fenômenos da vida social.” (VOLÓCHINOV, [2019[1926], p. 314), o que significa dizer que todo enunciado não apenas situa uma determinada classe, mas tantas outras que o constituíram.

Para abordarmos a situação do interlocutor ao avaliar o tema, é crucial ponderar sobre a exauribilidade, que responde ao projeto de dizer ou à vontade discursiva do falante, assim, compreendemos que as formas típicas da composição e do acabamento do gênero tratam sobre a possibilidade da compreensão responsiva. A esse respeito, consideramos a reflexão sobre a exauribilidade feita por Menegassi (2010b), cujas “[...] noções de sentido e de objeto (semântico-objetal) correspondem à noção de temática” (FUZA, STRIQUER, OHUSCHI,



2019, p. 101). Na verdade, a exauribilidade temática é um “[...] elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando o produtor, no seu processo de construção, e o interlocutor-respondente, no seu processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social” (MENEGASSI, 2010b, p. 82).

Além desses apontamentos, levamos ainda em consideração que a compreensão responsiva ativa do interlocutor é dada por dois fatores que constroem o enunciado, o extraverbal e a entonação. Em relação ao primeiro, importa dizer que ele é constituído por três elementos: o horizonte espacial ideacional, que é o espaço em que se encontra os sujeitos; o conhecimento e a compreensão comum da situação comunicativa por parte dos interlocutores, que está relacionado ao fato de os participantes saberem o contexto histórico-cultural e o conhecimento que permeia a situação e, por fim, a avaliação comum da situação, que diz respeito aos valores impregnados na interação. Visto isso, podemos dizer, segundo Menegassi e Cavalcanti (2020, p. 102), que:

O extraverbal é caracterizado pelo que não foi dito explicitamente, portanto, não marcado em linguagem verbo-visual, em que o contexto pode ser compreendido pelos envolvidos na interação por meio de circunstâncias não linguísticas conhecidas pelos interlocutores e que complementam o sentido que se quer dar aos enunciados.

Na prática, o extraverbal somente é concebido em uso pragmático, visto que, aos participantes do colóquio, é cobrado o conhecimento do “[...] processo de sua produção, de sua circulação no mundo e de sua recepção por outros sujeitos [...]” (SOBRAL, 2009, p. 90). Ou seja, se um dos envolvidos na interação desconhece uma parte do que compõe o extraverbal do enunciado, não entenderá por completo o enunciado. Ora, justamente por não conseguir construir o sentido pleno, a compreensão poderá falhar, já que “[...] os enunciados surgem e terminam no processo da interação social entre os participantes da enunciação”. (MENEGASSI, CAVALCANTI, 2020, p. 103).

O segundo fator é a entonação que está presente em todo processo da linguagem, ou seja, “[...] entendemos a manifestação da linguagem como a comunhão entre o individual e o social, e é desta comunhão que nasce o tom avaliativo que permeia toda enunciação.” (BEZERRA; PAIXÃO; MENEGASSI, 2019, p. 24). Com isso, afirmamos que a avaliação social faz parte da vida e organiza a forma do enunciado e sua entonação, conforme Volóchinov (2019[1929/1930]):

[...] a avaliação essencial não está em absoluto no conteúdo da palavra e não pode ser deduzida dele; mas, em compensação, ela determina a



própria escolha da palavra e a forma do todo verbal, encontrando a mais pura expressão na entonação. A entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais.

Dessa forma, é possível assumir que a entonação não somente desvela o valor, como também organiza sua manifestação, por isso ela se constitui em um elemento para a expressão do dizer, uma vez que por meio dela, o subtendido é exteriorizado. É nesse movimento, que a entonação estabelece um vínculo entre a palavra e o contexto extraverbal. Nesse sentido, “[...] a palavra pronunciada com entonação atua como um elemento condutor de sentido no interior das relações sociais, pois não está limitada a uma única situação, ao contrário, está ali para completar o sentido de toda e qualquer expressão [...]” (BEZERRA; PAIXÃO; MENEGASSI, 2019, p. 27). A palavra, concebida na condição de discurso, ao ser pronunciada é prenehe de sentido, por isso sua expressão passa a ser única, porque entona valores de um dado contexto, ao tempo que responde a enunciados já existentes, uma vez que o leitor precisa reconhecer a linguagem construída socialmente. Nisto, consiste o entendimento de que “[...] os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios”. (FIORIN, 2018, p. 23).

Além disso, a entonação precisa de um “coro de apoio”, que acontece graças a percepção do outro, ou seja, o produtor só enuncia algo conforme a recepção do interlocutor, que demonstra através de gesto, da fala, do movimento, como compreende e recebe dado enunciado, por isso que não tem como prever qual passo deve ser tomado, todo esse processo acontece na interação, de acordo com a avaliação que cada partícipe faz da situação. Sob essa visão, “[...] o caráter partilhado das avaliações principais subentendidas é o tecido no qual o discurso humano vivo borda os seus desenhos entonacionais.” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 124, grifos do autor).

Por um lado, o gesto, pode ser entendido de maneira ampla, “[...] a expressão facial tomada como a gesticulação do rosto. Assim como a entonação, o gesto precisa do apoio coral das pessoas que estão em torno: apenas no ambiente da cumplicidade social é possível um gesto livre e seguro [...]”. (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 126). Por outro, também não tem como determinar quais gestos serão produzidos, já que eles emergem durante o ato interacional, da mesma forma que a entonação, o gesto possui relação com o extraverbal e o social, isto é, precisa de um contexto para ser realizado e responde a valores já construídos socialmente, porque “[...] Ao entonar e gesticular, o homem ocupa uma posição social ativa



em relação a determinados valores, condicionada pelos próprios fundamentos da sua existência social [...]” (VOLÓCHINOV, [1895-1936] 2019, p. 127).

A ancoragem teórico-conceitual disposta apresenta-se como uma condição essencial ao analista do discurso que intenta a compreensão da linguagem em uso efetivo. Daí, coadunar com todos os estudiosos da Língua Aplicada que defendem o pensamento do Círculo como o fundamento basilar quando se trata de mobilização da linguagem no contexto de ensino. Eis, a justificativa da escolha do dialogismo neste estudo.

## PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho tem como foco, a análise de perguntas postas a partir do gênero tirinha, presente no livro didático do Ensino Fundamental (Anos Finais). A coleção selecionada para a análise, é denominada “Português: Conexão e uso – 6º ano”, das autoras Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho, da editora Saraiva, no ano de 2018. A escolha para o tratamento do objeto, como já foi mencionado, é balizada nos fundamentos do Círculo de Bakhtin, por isso, tomamos o dialogismo como base analítica do nosso estudo.

Apesar de a perspectiva de uma análise dialógica do discurso não ser demarcada como um método científico de pesquisa no sentido estrito do termo, com procedimentos formalizados, constituindo uma via teórica acabada, respaldamo-nos em Brait (2006), que traça em seus construtos teóricos, um percurso metodológico a partir da dimensão dialógica da linguagem. A autora, além de outros estudiosos, a exemplo de Silva Filho (2013), afirma que o pensamento de um modelo fechado soa a partir de um tom de contrariedade ao próprio pensamento do Círculo de Bakhtin, até porque assemelha-se ao modelo estruturalista e, este, não admite as relações dialógicas que são imprescindíveis ao entendimento do enunciado. Em outros termos, na linguagem não existe a possibilidade de um fechamento total, mas, de um acabamento relacionado ao projeto discursivo.

Considerar esse ponto de vista, não implica dizer que essa perspectiva de análise não se valha de princípios epistemológicos definidos. A análise dialógica do discurso possui caminhos claros que respaldam o analista, entre eles, “a relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos” (BRAIT, 2016, p. 10), instauradora da linguagem como um lugar não somente passível de uma análise metodológica, mas de uma produção discursiva comprometida e ética em determinado período. Daí sustentar, que o dialogismo centra seu foco na análise dos enunciados efetivamente produzidos nas mais variadas esferas de atividade humana, a considerar sempre, os valores intrínsecos. Essa base constitutiva



“diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados”. (BRAIT, 2016, p. 10).

Todas essas ponderações permitem-nos entender que as relações instauradas nem são neutras e nem podem ser previamente determinadas, uma vez que o horizonte valorativo do pesquisador interfere em suas escolhas, no tratamento dos dados e nas conclusões da pesquisa. Dito em outros termos, “não há locutor que diga algo com total imparcialidade, porque dizer algo sempre parte da realidade da pessoa, de sua vida, de suas experiências, revelando a sua posição, tanto sobre um dado assunto como a posição que ela ocupa na coletividade” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083). Nisso, reside o caráter ideológico do signo, porque sempre que falamos, o fazemos de um determinado lugar, portanto, não há espaço para a neutralidade no tocante à produção do discurso e, analisar um dado elemento, é construir um novo dizer, conseqüentemente, é posicionar-se frente ao objeto. É característica de uma análise dialógica do discurso, presumir que ao enunciar, o locutor revela sua posição frente ao seu interlocutor. Nessa premissa, ancoramos nossa pesquisa.

Como complemento metodológico, tomamos algumas características da entonação valorativa apontadas por Bezerra (2020), que realizou estudos sobre esse elemento axiológico, a partir dos estudos do Círculo. São elas:

- a. a entonação é portadora da avaliação social, logo, procede como elemento que exterioriza a memória social, a organizar inclusive, sua forma de expressão;
- b. a entonação avalia a palavra em uso, o que permite sua atualização, ou seja, contribui com a assimilação, a reavaliação e a reelaboração da palavra-discurso;
- c. a entonação se constitui em uma das formas de exauribilidade do tema;
- d. a entonação opera como um fio condutor de sentido do discurso, ao vincular a palavra aos aspectos que constituem os comportamentos humanos, daí afirmar que está na fronteira entre o verbal e o extraverbal (BEZERRA, 2020, p. 85)

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O corpus analisado está contido na coleção do livro didático “Português: Conexão e uso – 6º ano”, das autoras, Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho, alusivo ao PNL D/2020, da editora Saraiva, no ano de 2018. A atividade faz parte da Unidade 2 do livro didático citado,



que é intitulada como “Com a palavra, o leitor e cidadão”, posicionada no subtópico “Reflexão sobre a língua”, em que é tratado sobre a significação das palavras e os diversos sentidos que uma mesma palavra pode ter, que só podem ser compreendidos a partir do contexto em que são empregadas. Dessa maneira, para realizar a análise, utilizamos a segunda questão, itens a), b), c), d) e terceira questão, itens a) e b).

As perguntas de leitura são organizadas em torno da tirinha de Charles Schulz. Tomamos a questão 2 como modelo ilustrativo de análise dialógico-valorativa, uma vez que ela foi construída em torno do gênero tirinha. As perguntas de leitura, propriamente ditas, somente aparecem após a exposição do comando que antecede a tirinha, como vemos abaixo, Figura 1 (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 56).

### Figura 1 – Perguntas de leitura a partir do gênero tirinha

2. As palavras, quando estão isoladas têm significado restrito. O que determina seu sentido é o contexto em que são usadas e o valor que adquirem nesse momento. Leia esta tira.



**Fonte:** SCHULZ, Charles M. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 15 mar. 2015. In: DELMANTO, D.; CARVALHO, L. Português: Conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 56

- Qual é o assunto de que falam os personagens da tira?
- Observe o rosto do menino de boné. O que expressa sua face e seus gestos em cada um dos quadrinhos? Suas expressões estão de acordo com as falas da menina?
- No segundo e terceiro quadrinhos, a garota usa alguns verbos e expressões que mantêm uma relação de significado entre si. Quais são eles?
- Considerando o contexto da situação em que os personagens se encontram, como pode ser entendido o sentido dessa série de palavras e expressões?

Antes de analisarmos as questões de leitura, consideramos necessário perceber que, na tirinha, é desenvolvido o tema “escalação de um campeonato de beisebol”, em que as personagens conversam sobre esse campeonato de beisebol e os grupos (chave)

que devem se enfrentar. É pertinente ressaltar também que a chave de um campeonato é caracterizada como um esquema de organização das partidas e dos times que disputam entre si, normalmente, os organizadores sorteiam ou escolhem os times que devem compor cada chave. Por fim, os classificados de cada chave se enfrentam até chegar no ganhador do torneio.

Ao tomarmos o item a) para análise, constatamos que nele, o aluno é direcionado a identificar o assunto que é abordado pelas personagens. É salutar para bem responder essa questão, diferenciar tema e assunto. O tema está associado ao que é tratado no texto, logo, se apresenta mais amplo, ou seja, “O tema ou conteúdo temático entendido como tópico discursivo não deve ser confundido com assunto (SOBRAL, 2009), pois é possível abarcar vários assuntos dentro de um só tema [...]” (FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 69). Nesse sentido, o assunto diz respeito a uma proposta que pode ser desdobrada em temas. Na tirinha em questão, o tema, como mencionado anteriormente, é a “escalação de um campeonato de beisebol”, assim, a lista temática de assuntos é o que vai ser tratado pelas personagens, a considerar a esfera esportiva beisebol, em outras palavras, “o conteúdo temático está ligado à esfera da qual faz parte” (FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 69).

Ao fazer a leitura, o aluno deve ser levado a refletir sobre o sentido do que está sendo dito, isto é, ao tratar sobre o planejamento das partidas de cada chave, o que a personagem quer que seu interlocutor entenda. O aluno precisa identificar que a fala da Patty Pimentinha apresenta a estratégia de vencer derrubando o time de Chuck (conhecido também como Charlie Brown) nas partidas que vão se enfrentar. Vale salientar que não só a parte verbal, mas também outros elementos servem à exauribilidade temática, tais como, gestos, expressões fisionômicas, posturas, etc. Tomemos como exemplo, a postura corporal da personagem Paty Pimentinha, no terceiro quadrinho da tirinha em análise.



**Figura 2 – Recorte do terceiro quadrinho da tirinha**



**Fonte:** SCHULZ, Charles M. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 15 mar. 2015. In: DELMANTO, D.; CARVALHO, L. Português: Conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 56

Vemos que a menina segura a folha com uma mão esquerda, enquanto a mão direita está levantada com os dedos abaixados, exceto o indicador, que toca levemente na cabeça. Na vida concreta, esse gesto sugere que seu autor está reflexivo, o que significa dizer que ela está pensando, arquitetando os próximos passos a serem dados. Isso é constatado na expressão do seu olhar, já que seus olhos estão atentos ao papel, que se constitui na chave do campeonato. Para saber sobre o assunto, o aluno leitor deve ser levado a pensar sobre o que foi dito e para saber sobre o tema, deve buscar entender “onde, quando, quem, como e a quem algo foi dito para entender o que foi dito” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1080). Esses gestos entonam o agir responsivo da personagem. Em outros termos, Paty Pimentinha, personagem da tirinha, avalia a chave de modo a reposicionar a ação do seu time e do time do seu amigo. Essa avaliação é verbalizada nas palavras: “Matamos vocês duas vezes em julho. Aniquilamos vocês três vezes em agosto e baixamos o cacete em vocês, uma vez em setembro”, contudo, a certeza por ela expressa de que seu time tem condições de “matar”, “aniquilar” e “baixar o cacete” no time do seu adversário é manifestada como uma atitude reflexiva marcada pelos gestos e posturas. São esses gestos que entonam a avaliação de vitória enunciada verbalmente e que serão discutidos nos próximos itens da pergunta de leitura.

Na visão do Círculo, “assim como a entonação, o gesto precisa de apoio coral das pessoas que estão em torno”, (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 126), ou seja, o locutor enuncia observando a percepção do outro. É exatamente isso que vemos na tirinha, porque o posicionamento da menina responde socialmente à construção da ideia de vitória. Por outro lado, seu interlocutor responde ao posicionamento da garota com um gesto também



reflexivo, já que seu olhar está fixo na menina e no que ela tem na mão, ou seja, na chave do campeonato. A mão do menino está posicionada no queixo. Esse gesto na vida real é usado quando o sujeito está imerso em uma reflexão sobre algo ou alguma coisa.

Em outras palavras, os gestos e o posicionamento corporal do menino, também personagem da tirinha, apontam para uma quebra de expectativa em relação ao campeonato, quando descobre o plano de Paty Pimentinha em derrotar seu time. Isso porque, o que ela expressa na fala não é a leitura da chave, mas o resultado de sua avaliação ao fazer a leitura da chave. Ao somarmos os gestos, as expressões e as posturas às palavras pronunciadas, inferimos que a menina já se posiciona como campeã do torneio. Assim, o assunto “escalação do time” é tratado na tira, a partir da avaliação da menina em relação ao desfecho do campeonato. Vemos, pois, que a entonação materializa a atitude avaliativa do falante em relação ao objeto, ao passo que dá o tom do seu posicionamento ativo frente ao seu interlocutor. Constatamos aqui, que a entonação é responsável pela a avaliação social. Retomamos a seguir, o comando do item b) para análise, utilizado no livro, pelos autores, Delmanto e Carvalho (2018, p. 56):

b) Observe o rosto do menino de boné. O que expressa sua face e seus gestos em cada um dos quadrinhos? Suas expressões estão de acordo com as falas da menina?

Para que o aluno consiga responder a letra “b”, é necessário apreciar o rosto do menino de boné e avaliar o que expressa sua face e seus gestos em cada quadrinho. Observamos que no primeiro quadrinho Chuck está em silêncio. Identificamos isso pelo fato de a personagem ter sido desenhado sem a boca, com os olhos fixados na menina e com as mãos para trás. Esses traços revelam gestos que nos permite inferir que ele está prestando atenção. Já no segundo quadrinho, Patty Pimentinha está tão entusiasmada em mostrar que seu time vencerá o de Chuck que continua falando sem parar e sem dá oportunidade de expressão ao seu interlocutor, que permanece na mesma posição do primeiro quadrinho, o que é alterado é o tamanho em que a personagem aparece, porque é dado um enfoque maior ao seu rosto.

Em extensão, a personagem Chuck ainda continua em silêncio, com os olhos fixados na menina, demonstrando espanto. No terceiro quadrinho, o menino continua em silêncio, encontra-se, como já foi dito, com a mão no queixo pensativo, a expressão da sua boca merece atenção, o lábio superior está curvado para baixo e o inferior para cima, mostrando está desanimado. Deduzimos que nesse momento, o garoto toma consciência de que seu time tem grandes chances de perder o campeonato de beisebol. No quarto quadrinho



ele fala pela primeira vez, seus lábios estão colados parecendo um só no meio da boca, os olhos estão tristes e o boné está de lado. Essas expressões demonstram desapontamento. A expressão de Chuck, nos permitem perceber que para o garoto é decepcionante saber que seu time pode perder para o de Patty Pimentinha em todas as partidas, uma vez que a derrota tem valor negativo na sociedade e, principalmente, no âmbito dos esportes em que a competição é o que move o jogo. Desse modo, os gestos do menino entonam um valor de espanto, de desânimo e de desapontamento. Para o Círculo, de acordo com Volochínov (2013[1926, p. 81]), a valoração faz parte da vida, organiza a forma do enunciado e sua entonação.

Uma valoração saudável permanece na vida e já a partir dela organiza a própria forma de enunciação e sua entonação, apesar de estar distante de aspirar uma expressão adequada ao conteúdo da palavra. [...] A entonação estabelece o vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais.

A compreensão de que a palavra extrapola as fronteiras verbais é de suma importância à construção da resposta a ser dada no item c) da pergunta de leitura, organizada no comando da questão em análise e retomado a seguir, conforme é posto por Delmanto e Carvalho (2018, p. 56):

c) No segundo e terceiro quadrinhos, a garota usa alguns verbos e expressões que mantêm uma relação de significado entre si. Quais são eles?

O aluno agora é conclamado a identificar quais são os verbos no segundo e no terceiro quadrinhos que mantêm uma relação de significado entre si. Os verbos explicitados no balão de fala são “massacrar”, que apresenta como sugestões de significados, os termos “matar cruelmente; chacinar” (FERREIRA, 2011, p. 580); “acabar”, que significa “levar a cabo; concluir; pôr termo a; dar fim a; terminar, findar, concluir” (FERREIRA, 2011, p. 234); “destruir”, que significa “demolir, arruinar, aniquilar (o que estava construído)” (FERREIRA, 2011, p. 318); “matar”, que significa “tirar violentamente a vida a; “assassinar” (FERREIRA, 2011, p. 581); “aniquilar”, que significa “reduzir a nada; nulificar; anular” (FERREIRA, 2011, p.750); e a expressão “baixar o cacete”. De acordo com o Dicionário inFormal, que é um dicionário gratuito para a internet, no qual as palavras são definidas pelos usuários, trata-se “uma expressão popular referente à agressão física, ao ato de bater.” (Dicionário inFormal (SP), 2017).

Ao consideramos o significado que as palavras apresentam no dicionário, podemos destacar que elas podem ser associadas com a ideia de morte. No entanto, as palavras só ganham sentido e se tornam enunciado quando são usadas, porque ganham vida a partir



do extraverbal e da entonação que são empregados, uma vez que “[...] fora desse enunciado vivo, a palavra só existe nos dicionários, mas lá ela é uma palavra morta, mero conjunto de linhas retas ou semicirculares, marcas de tinta tipográfica nas folhas de um papel em branco [...]” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 314), com base nisso, essas palavras não estão associadas com a ideia literal de morte, mas a ideia de derrotar, em que é balanceado um time melhor que levará o prêmio e um time ruim que perderá. A entonação age, nesse sentido, como um elemento que avalia a palavra em uso (BEZERRA, 2020).

Como já foi dito anteriormente, essas palavras pertencem ao mesmo campo semântico e a identificação delas auxilia o aluno a construir a resposta para a letra “d”, que solicita o entendimento do sentido dessa série de palavras considerando o contexto. Desse modo, para que o aluno possa responder a essa pergunta, é necessário que seja levado em consideração não apenas o significado de cada palavra citada acima, mas também o contexto extraverbal em que elas se apresentam, com base nos três elementos que compõem o extraverbal, conforme exposto por Volóchinov (2019[1926]). O primeiro elemento é o horizonte espacial compartilhado pelos falantes, que é o conjuntamente visto. Trata-se da unidade visível. Assim, na tirinha, temos:

a) espaço físico: o ar livre. As personagens aparentam estar em campo aberto, já que se tem a presença da grama e a ausência de qualquer parede ou construção que mostre ou aponte para a limitação tangível do espaço;

b) elemento palpável em torno do qual o diálogo acontece: a folha com o cronograma da chave do campeonato de beisebol que está na mão da menina, personagem que responde pelo nome Patty Pimentinha.

O segundo elemento é o conhecimento e a compreensão comum da situação refere-se ao que é conjuntamente sabido pelos falantes:

a) As personagens têm conhecimento da existência de um campeonato, sabem que haverá torneio de beisebol, o que implica dizer que esse assunto é “conhecido por ambos” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 119);

b) sabem que seus times irão se enfrentar no torneio;

c) sabem que o torneio iniciará em abril e finalizará em setembro.

O terceiro elemento é a valoração compartilhada pelos interlocutores que se refere aos julgamentos de valor, ou seja, a avaliação comum da situação:

a) em campeonatos sempre há um vencedor e um perdedor;



b) perder não é algo bom, logo traz uma valoração negativa, de fracasso. Esse entendimento é o que se pode chamar de “avaliado em concordância”. (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 119).

Para compreender essa questão é necessário considerar o contexto extraverbal do colóquio. Como sabemos, o contexto em que a fala foi produzida, o seu valor axiológico e sua entonação, expressam o sentido de derrota, logo, é pela vinculação entre a palavra e o contexto extralinguístico que conseguimos compreender plenamente o que significa as palavras massacrar, acabar, destruir, matar, aniquilar, baixar o cacete. Assim, como apresentado na letra c), na tirinha essas palavras não estão relacionadas à morte, e sim, à ideia de derrotar o time do garoto Chuck, porque ao se fazer a ligação entre o enunciado verbal e uma situação real onde uma disputa de beisebol comumente ocorre, percebe-se que não há a exteriorização da ideia de óbito.

Vale salientar, que essas palavras são entoadas de diferentes formas, inicialmente com a entonação de ameaça para, em seguida, entonar o deboche e por fim, a provocação. Somente quando recorremos a uma porção da vida concreta, isto é, aos locais que na vida real, uma situação semelhante a esse acontecimento, é que compreendemos a entonação provocativa, debochada. Sem o auxílio do contexto extraverbal, a significação não se efetiva, o sentido não é construído, o que implica dizer, que essas palavras por si só, não significam, o que realmente significa é o valor entonado na enunciação. Vimos, pois, que à entonação, cabe o papel de estabelecer um vínculo com a situação social mais próxima, isto é, está na fronteira entre o verbal e o extraverbal (BEZERRA, 2020).

Além do mais, vemos que a personagem só consegue concluir sua fala devido ao fato de o menino conhecer todo o contexto de produção do enunciado. Ele sabe que se trata de um campeonato no qual seu time é também participante. Sabe que enfrentará outros times. Sabe que a vitória é uma conquista enquanto a derrota não o é, ao contrário, é sinal de fracasso, de insucesso. É a consideração desses pontos que permitem com que a compreensão do interlocutor se complete, seja efetivada. Uma vez que estão situados dentro de todas as informações implícitas, se faz necessário tomar ciência de todos esses subtendidos, porque o “extraverbal está integrado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa entre os interlocutores [...]” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 103). Feita a análise da segunda pergunta de leitura, apresentamos na sequência, a análise do item a) da terceira questão.




Para responder a terceira questão, o aluno deve analisar o quarto quadrinho, com foco específico ao rosto do menino, especialmente, aos seus olhos. A expressão do rosto do menino denota tristeza, desapontamento. É possível afirmar isso por causa dos seus lábios que estão colados no meio da boca e dos seus olhos, que indicam profundo desânimo.

**Figura 3 – Recorte do quarto quadrinho da tirinha com a proposta de leitura**

3. Releia as falas que estão no último quadrinho da tira e observe o rosto do menino, em especial, os olhos.

a) Qual é o sentido da palavra **maravilhosa** na fala do personagem e o que ela expressa?

b) A chave está **maravilhosa** para quem, afinal? Que outra palavra, em vez de **maravilhosa**, o menino poderia ter usado para responder à pergunta feita pela amiga e expressar o que estava sentindo?



**Fonte:** SCHULZ, Charles M. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 15 mar. 2015. In: DELMANTO, D.; CARVALHO, L. Português: Conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental, anos finais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018, p. 56

Na letra a) é solicitado que o aluno responda qual é o sentido da palavra “maravilhosa” na fala da personagem e o que ela expressa. Ao recorrermos ao dicionário observamos que esta palavra significa algo “excelente, primoroso, magnífico” (FERREIRA, 2011, p. 576). Mas, considerando as expressões faciais do menino e o contexto percebemos que na tirinha, a palavra “maravilhosa” está inserida no enunciado explicitamente verbalizado: “é, tá maravilhosa!”, que, assim expresso, não significa algo excelente conforme a definição proposta no dicionário, nem em uso social de “admiração”. Na tirinha, esse emprego, está associado à decepção.

Na verdade, o menino, ao se utilizar desse enunciado para responder ao o enunciado do seu interlocutor: “Esta chave tá ótima, não tá, Chuck?”, permite via entonação a manifestação de decepção, já que a avaliação feita pela menina acerca do seu time, evidencia que é a chave do campeonato é vantajosa para o time opositor. E como ganhar é o objetivo dos times, uma vez que a vitória é avaliada socialmente de forma positiva porque mostra que determinado time teve melhor desempenho, é mais honroso que outro, o menino não enxerga vantagem na chave que sua amiga lhe mostra. Isso acontece porque Chuck está respondendo ativamente, conseqüentemente, formulando seu ponto de vista, que é avaliador, ou seja, ele avalia todo enunciado e a forma que ela se comporta ao enunciar, assim determinando que se esse planejamento de fato acontecer, ele não ganha. Nesse momento, vemos a personagem refratar no enunciado, que não há só um ponto de vista declarado, mas dois: um, situado na vitória e outro, na derrota, entendendo



que “[...] em um mesmo signo refletem-se e revelam-se diferentes relações de classe. [...]” (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 314). Em extensão, expomos o recorte do item b) da segunda questão em análise, construída por Delmanto e Carvalho (2018, p. 56).

b) A chave está maravilhosa para quem, afinal? Que outra palavra em vez de maravilhosa, o menino poderia ter usado para responder à pergunta feita pela amiga e expressar o que estava sentindo?

Nessa pergunta pede-se para o aluno responder para quem a chave está maravilhosa e qual palavra poderia substituir o termo “maravilhosa”. A resposta a esse questionamento permite que o leitor entenda a vontade discursiva do menino, por permitir que Chuck expresse seu verdadeiro sentimento em relação à avaliação da chave feita pela garota. Ao abordarmos a primeira pergunta, retratamos nas análises anteriores, que a menina planeja vencer, logo o benefício e a vantagem da escalação são dados por ela, ao seu time, então, para Patty Pimentinha, a chave é maravilhosa. Esse tema na tirinha é plenamente exaurido, como já foi dito anteriormente, pelos sentidos expressos nos verbos “massacrar”, “acabar”, “destruir”, “matar”, “aniquilar” e na expressão “baixar o cacete”, uma vez que ao construir esses discursos, o produtor determinou quais palavras seriam usadas para entonar a intenção de vitória proferida no enunciado, daí afirmar que a entonação é portadora da avaliação social: exterioriza a memória social e organiza sua forma de expressão.

Vemos aqui, que a linguagem pauta-se em dois componentes que se prestam ao trabalho de análise, “o componente formal, que é a língua, que traz significações, aquelas do dicionário, e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e ao sentido, sendo este último produzido e não dado” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078). Os sentidos produzidos passam a ser concretos, ou seja, se constituem em enunciado vivo, pois estão presente em uma situação de comunicação real, que conta com um locutor e um interlocutor, ambos embasados por um tema, são, por assim dizer, os partícipes com pontos de vista avaliadores, porque “[...] os fatores da situação de comunicação influenciam para a construção e a compreensão do tema que é ideológico. Em vista disso, pode-se afirmar que o tema é indissociável da enunciação [...]” (FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 67).

Na sequência, ao se pedir que o aluno-leitor procure uma palavra que substitua a outra, percebemos que o sentido da palavra maravilhosa não é capaz de abarcar o sentido da expressão “É. Tá maravilhosa!”. Assim, para a construção dessa resposta é preciso que seja instaurada uma leitura dialógica, porque como vimos, as palavras somente ganham sentido no seu uso efetivo. Para isso, é necessário recorrer a dois elementos essenciais à



compreensão, o extraverbal e a entonação, visto que, “cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2014[1975], p.100). É nesse sentido que o enunciado proferido pelo garoto é manifesto pela entonação de ironia. Na realidade, o menino não acha que a chave está maravilhosa no sentido de magnífico, de excelente. Esse discurso é verbalizado com um tom de decepção. Vê-se, desse modo, que a palavra sai do campo determinado pelo dicionário e ganha vida pela situação de comunicação.

Uma análise de natureza dialógica não pode ser feita somente pela fala verbalizada no gênero, mas, também, pelos gestos da personagem, a exemplo da tira, na qual os olhos do menino estão fixados em um ponto específico. Sua boca é desenhada de modo quase fechado. Os traços usados para o desenho dos braços são direcionados para baixo, remetendo a figura da tristeza, da quebra de expectativa, justamente pelo fato de que “[...] a entonação e o gesto tendem a ser ativos e objetivos. Eles expressam não apenas o estado emocional ou passivo do falante, mas sempre contêm uma relação viva e enérgica com o mundo exterior e o meio social [...]” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 127).

Essa proposta de atividade leva-nos à dedução de que o aluno ao responder essa questão, percebe que nenhum sentido dicionarizado da palavra “maravilhosa” consegue dar conta do significado real que o menino Chuck quer expressar no seu projeto de dizer, ao enunciar “É. Tá maravilhosa!” e, que somente pela consideração do viés dialógico da linguagem, as sugestões “péssima”, “catastrófica”, “pavorosa” (DELMANTO; CARVALHO, 2018, p. 57), dadas pelo livro didático, podem ser alcançadas como possíveis repostas do aluno. A título de exemplo, tomemos a hipótese de que o menino tivesse utilizado, na tirinha, a expressão “É. Tá catastrófica!”, a compreensão do discurso, nesse caso, seria outra, porque a entonação dada manifestaria raiva ou decepção, justamente por ter descoberto o plano de vencer da garota, ou seja, a entonação não seria a de ironia como foi a que foi exteriorizada na tirinha. Nessa linha de pensamento, ressaltamos que o sentido nasce na interação, porque “a palavra torna-se material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida” (MEDVIÉDV, 2016, p. 185). A palavra, nesse contexto, foi avaliada, via entonação valorativa, a partir do seu uso (BEZERRA, 2020).

Diante dessa análise, vemos que as perguntas de leitura estão respaldadas na concepção dialógica da linguagem, uma vez que exige do aluno o reconhecimento dos sentidos das palavras a partir de uma situação concreta da vida, ou seja, clamam pela consideração de sua experiência de vida. O aluno somente entende o texto, ao trazer o



coletivo social para a leitura da tirinha, o que lhe permite inferir sentidos para compreender o enunciado. O aprendiz, assim guiado, passa a responder ativamente ao que está lendo, uma vez que o extraverbal também faz parte da elaboração do sentido. Isso fica claro na entonação e no gesto das personagens que estão indiscutivelmente ligados a uma porção do mundo real.

E, finalmente, consideramos que é necessário que o professor tenha conhecimento e se utilize da leitura dialógica, porque o processo de leitura precisa ser mediado, já que se trata de uma atividade que está presente no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental. A criança nessa etapa está em processo de transição e carece desenvolver as habilidades de escrita e a autonomia leitora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos a partir do gênero tirinha presente no livro didático, as questões de leitura organizadas em seu entorno e, nesse percurso, discutimos que tais perguntas clamam por uma leitura dialógica para serem respondidas, especialmente, no que diz respeito ao desvelamento do elemento sócio valorativo da linguagem. Essa consideração é o que leva o aluno a produzir o sentido. Consideramos ainda, que este trabalho auxilia no processo de compreensão e interpretação textual.

Para tanto, anuímos a noção de que o enunciado nasce, vive e morre no processo de interação. Com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, concebemos o dialogismo não como um diálogo face a face, mas como um ato ativo de resposta aos enunciados já existentes e aos que estão por vir, já que o “eu” não existe sem o “outro”. Nesse viés, o sujeito para o Círculo está para o social, porque a consciência é constituída no diálogo entre o exterior-interior-exterior, a ressaltar que respondemos as vozes que nos permeiam, portanto, o dialogismo se institui como o modo de funcionamento real da linguagem, é, pois, o princípio constitutivo do enunciado. Por sua vez, todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, ou seja, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. [...]” (FIORIN, 2018, p. 27). Assim, vale ressaltar que o tempo todo estamos produzindo texto, seja escrito, seja oral, seja não verbal etc.

Os elementos discutidos neste artigo que respaldam nossa análise são o enunciado concreto, o extraverbal, a entonação, o tema e sua exauribilidade, justamente porque todos estão presentes na atividade sugerida pelo livro e recortada para esta análise. Esta proposta analítica nos leva a refletir sobre a formação do leitor, a tratar o professor na condição de



mediador do processo de ensino-aprendizagem. Ressalte-se que o gênero analisado está presente no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental e é direcionado às crianças que estão em processo de transição na fase escolar, compreendemos com isso, que o professor durante essa mediação também se constitui como produtor de sentido junto ao aluno, “[...] o professor e leitor-aluno dialogam e constroem juntos sentidos para o texto, tendo o texto como o lugar da interação, no qual são constituídos como interlocutores [...]” (MENEGASSI, 2010a, p. 176). Portanto, é de suma importância que o docente considere a perspectiva dialógica advinda dos estudos do Círculo de Bakhtin, a fim de conduzir o aluno em todas as etapas da leitura, desde à identificação até a interpretação. Para isso, deve lembrar que para que haja compreensão, deve-se considerar todos os elementos verbais e os extraverbais, a incluir as avaliações sociais e a entonação.

Ainda, sobre essa perspectiva dialógica, as perguntas de leitura como um meio de avaliação devem ser vistas como forma de desenvolvimento do aluno-leitor, isto é, o conhecimento sobre o modo como as perguntas organizam a produção do sentido, dando suporte ao aluno na compreensão do texto, além de auxiliar na escrita, já que se pede uma resposta mais completa e elaborada. Nesse sentido, “MENEGASSI (2008, p. 46) afirma que as perguntas de leitura são importantes em função de permitirem que o professor oriente o aluno no decorrer da leitura, “servem também para ensinar o leitor, para orientá-lo na sua aprendizagem, para auxiliá-lo na sua formação e desenvolvimento”. [...]” (FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 73). Concluímos que essa abordagem auxilia o professor na condução do ensino da língua materna e o aluno no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BAIXAR O CACETE. In: **INFORMAL**, Dicionário de português gratuito para Internet.

BAKHTIN, Mikhailovich Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de: BERNADINI, Aurora Fornoni [et al.]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1975].

BEZERRA, Jane Cleide dos Santos. A entonação valorativa em livros didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental. 2020. **Tese** (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2020.



BEZERRA, Jane Cleide dos Santos; PAIXÃO, Sergio Vale da; MENEGASSI, Renilson José. A entonação valorativa em atividades de livro didático de português do ensino fundamental. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 22-41, set./dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/520>. Acesso em: 15 jun. 2021.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz Barbosa de. **Conexão e Uso: Língua Portuguesa – 6º ano**. 1. Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FUZA, Angela Francine; STRIQUER, Marilúcia Santos Domingos; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Exauribilidade temática, ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 9, n. 16, p. 99-117, jan./jun. 2020.

FUZA, Angela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em crônica a partir do princípio temático. In: FUZA, Angela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Leitura e ensino**. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 167-189.

MENEGASSI, Renilson. José; CAVALCANTI, Rosilene da Silva de Moraes. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. In: FUZA, Angela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2020.



SOBRAL, A. SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 jul. 2020. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>>. Acesso em: 03 mar. 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: Sheilla; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. (Org.). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário III: A palavra e sua função social. In: Sheilla; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. (Org.). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].



## SOBRE OS ORGANIZADORES



### **ELIZETE SANTOS BALBINO**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É especialista em Educação Pré-Escolar e Alfabetização. Possui Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC). É coordenadora do grupo de pesquisa em Educação e Inclusão. É Professora Adjunta e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Tem experiência na área de Psicologia e Educação

Inclusiva com ênfase nos seguintes temas: Desenvolvimento, Aprendizagem, Inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. Atualmente, pesquisa sobre a formação de professores para contextos inclusivos. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão. E-mail: [elizete.balbino@uneal.edu.br](mailto:elizete.balbino@uneal.edu.br)



### **ISABEL LOPES FONSECA FERREIRA**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores - PPGFOP da Universidade Federal de Alagoas /UFAL. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL. Especialista no ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Professora alfabetizadora, atua na Educação Básica, como professora efetiva das anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Arapiraca / Alagoas. É membro do

Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão. E-mail: [isabel.ferreira@arapiraca.ufal.br](mailto:isabel.ferreira@arapiraca.ufal.br)





### **JANE CLEIDE DOS SANTOS BEZERRA**

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas e atua também como professora do Programa de Pós-Graduação lato sensu: “Linguagem e Ensino” na mesma universidade. Doutora em Letras, na linha de pesquisa “Estudos Linguísticos”, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestra em Educação Brasileira, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem”, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É líder do Grupo de Pesquisa Língua, Interação e Uso - Linterus (UNEAL/CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq). E-mail: jane.bezerra@uneal.edu.br



### **MARIA DO SOCORRO BARBOSA MACEDO**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, graduada em Pedagogia e Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas. Professora assistente na Universidade Estadual de Alagoas –Uneal, onde atua como docente e coordenadora do curso de Pedagogia - Campus II - sertão alagoano. Desenvolve pesquisas com crianças e suas infâncias, principalmente nos espaços rurais, tomando os territórios dos povos tradicionais sertanejos como campo de investigação. Pesquisadora líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: infâncias, bebês e crianças- GEPIBC - no Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq. Atua também nos fóruns de discussões que versam sobre a temática formação de professores, na condição de docente e gestora de programas com elevado significado para Uneal e para as políticas de formação docente na Educação Básica alagoana. E-mail: socorro.macedo@uneal.edu.br



### **MARIA JOSÉ DE BRITO ARAÚJO**

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (1982) e mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (2009). Atualmente é coordenadora institucional do pibid/uneal da Universidade Estadual de Alagoas, pesquisadora da Universidade Estadual de Alagoas, professora da Universidade Estadual de Alagoas, professor titular da Universidade Estadual de Alagoas, gerente de pesquisa e pós-graduação da Universidade Estadual de Alagoas, professora da Universidade



Estadual de Alagoas, professora auxiliar da Universidade Estadual de Alagoas e gerente do núcleo de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos saberes e práticas do professor da educação básica, atuando principalmente no seguinte tema: formação docente, prática pedagógica, egresso. Atualmente é coordenadora do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid/Uneal. Tem pesquisa concluída sobre o Autismo e atualmente coordena uma pesquisa em andamento sobre a Educação do Campo: saberes e práticas do professor financiada pela FAPEAL e líder do Grupo de Pesquisa: Formação Continuada de Professores e Intervenção na Prática Docente: Limites e Possibilidades. E-mail: mjbaraujo@yahoo.com.br.



# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Alunos [7](#), [8](#), [9](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [18](#), [19](#), [20](#), [21](#), [22](#), [23](#), [24](#), [25](#), [26](#), [30](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [37](#), [38](#), [39](#), [40](#), [49](#), [62](#), [71](#), [72](#), [73](#), [74](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [96](#), [98](#), [103](#), [104](#), [105](#), [107](#), [108](#), [109](#), [110](#), [111](#), [117](#), [118](#)

Aprendizagem [7](#), [9](#), [56](#), [61](#), [62](#), [63](#), [72](#), [74](#), [75](#), [76](#), [80](#), [81](#), [85](#), [87](#), [91](#), [92](#), [93](#), [98](#), [99](#), [102](#), [104](#), [106](#), [107](#), [110](#), [111](#), [118](#), [136](#)

Assistência Estudantil [9](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#)

Atribuições da gestão [8](#), [72](#)

Aulas remotas [7](#), [13](#), [15](#), [19](#), [21](#), [22](#), [25](#), [26](#), [31](#), [32](#), [33](#), [34](#), [35](#), [39](#), [42](#), [50](#), [61](#), [79](#), [103](#), [112](#)

## C

Coronavírus [12](#), [14](#), [27](#), [30](#), [35](#), [40](#), [71](#), [81](#), [104](#)

Covid-19 [7](#), [8](#), [9](#), [12](#), [13](#), [14](#), [22](#), [27](#), [28](#), [30](#), [31](#), [32](#), [39](#), [40](#), [42](#), [44](#), [53](#), [61](#), [72](#), [76](#), [78](#), [81](#), [95](#), [97](#), [102](#), [113](#), [115](#)

## D

Deficiência [9](#), [38](#), [58](#), [102](#), [103](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [110](#), [111](#), [112](#)

## E

Educação [7](#), [8](#), [10](#), [15](#), [17](#), [19](#), [21](#), [22](#), [24](#), [26](#), [27](#), [30](#), [40](#), [41](#), [42](#), [39](#), [44](#), [45](#), [46](#), [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [54](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [66](#), [68](#), [69](#), [67](#), [71](#), [73](#), [74](#), [76](#), [79](#), [81](#), [82](#), [85](#), [86](#), [87](#), [92](#), [93](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#), [102](#), [103](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [111](#), [112](#), [113](#), [114](#), [115](#), [118](#)

Egressos [8](#), [56](#), [57](#), [58](#), [60](#), [62](#), [63](#), [65](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#)

Ensino remoto [9](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [19](#), [20](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [28](#), [31](#), [33](#), [34](#), [35](#), [38](#), [42](#), [45](#), [49](#), [50](#), [72](#), [76](#), [82](#), [102](#), [104](#), [105](#), [108](#), [109](#), [110](#), [111](#), [112](#), [114](#), [115](#)

## F

Formação docente [8](#), [44](#), [45](#), [46](#), [47](#), [53](#), [59](#), [63](#), [66](#)

## G

Gestão escolar [8](#), [72](#), [73](#), [74](#), [76](#), [77](#), [80](#), [82](#), [87](#)



## N

Narrativas [6](#), [7](#), [8](#), [10](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#), [63](#), [64](#), [66](#), [67](#), [68](#), [69](#)

## P

Pandemia [6](#), [7](#), [8](#), [9](#), [12](#), [13](#), [14](#), [15](#), [16](#), [19](#), [20](#), [22](#), [24](#), [25](#), [26](#), [27](#), [28](#), [30](#), [31](#), [32](#), [61](#), [62](#), [71](#), [72](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [82](#), [95](#), [97](#), [102](#), [103](#), [104](#), [108](#), [109](#), [110](#), [111](#), [114](#)

Pedagogia EaD [57](#), [58](#), [64](#), [65](#), [67](#)

Pesquisa em Educação [68](#), [114](#)

PIBID [8](#), [69](#), [84](#), [86](#), [87](#), [88](#), [91](#), [92](#), [102](#)



Os textos apresentados nesta obra são fruto do **XI ENCCULT - Encontro Científico Cultural de Alagoas**, que teve como tema nesta edição a Quebra de paradigmas e mudanças sociais: os novos desafios para a ciência. São 11 anos contribuindo para o fomento das discussões científicas no âmbito interdisciplinar, congregando pesquisadores de diferentes instituições no contexto local e regional.

Dr. José Crisólogo de Sales Silva  
(Organizador do evento)

