

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

DESAFIOS E SABERES

DÉBORA MASSMANN
LÍLIAN FIGUEIREDO VOSS
THIAGO TRINDADE MATIAS
(ORG.)

DÉBORA MASSMANN
LÍLIAN FIGUEIREDO VOSS
THIAGO TRINDADE MATIAS
(ORG.)

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E SABERES

As pesquisas apresentadas nesta obra foram entregues e submetidas, no ano de 2020, ao Edital Nº 012020 da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal) como partes do Programa de Publicação de Conteúdos Digitais – Seleção de Propostas para Publicação de E-books relacionados à pandemia da Covid-19.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho

Coordenação editorial

Fernanda Lins

Conselho Editorial Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Adriana Nunes de Souza

Bruno Cesar Cavalcanti

Cicero Péricles de Oliveira Carvalho

Elaine Cristina Pimentel Costa

Gauss Silvestre Andrade Lima

Maria Helena Mendes Lessa

João Xavier de Araújo Junior

Jorge Eduardo de Oliveira

Maria Alice Araújo Oliveira

Maria Amélia Jundurian Corá

Michelle Reis de Macedo

Rachel Rocha de Almeida Barros

Thiago Trindade Matias

Walter Matias Lima

Projeto gráfico: Mariana Lessa

Diagramação: Janielly Almeida

Imagem da Capa: Freepik Premium

Revisão ortográfica e Normalização (ABNT): Flávia Lopes Pimentel Barbosa e Ketiley Giovana Araújo Menezes

Apoio de Produção: Janielly Almeida

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Elisângela Vilela dos Santos – CRB-4 - 2056

F723 Formação universitária em tempos de pandemia [recurso eletrônico] : desafios e saberes / Débora Massmann, Lílian Figueiredo Voss, Thiago Trindade Matias (Org.). – Maceió, AL: EDUFAL, 2021. 63 p.

E-book.

Inclui bibliografias.

ISBN: 978-65-5624-026-8

1. Pandemia – Ensino superior. 2. Pandemia – Formação de professores. 3. Ensino remoto. 4. Tecnologias digitais. I. Massmann, Débora. II. Voss, Lílian Figueiredo. III. Matias, Thiago Trindade.

CDU: 378:578.834

Editora afiliada



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



SUMÁRIO

Apresentação	5
<i>Débora Massmann</i>	
<i>Lílian Figueiredo Voss</i>	
<i>Thiago Trindade Matias</i>	
1. Mande bem na redação do Enem: multiletramentos em uma ação 8	
extensionista no sertão alagoano	
<i>Cezar Alexandre Neri Santos</i>	
<i>Thiago Trindade Matias</i>	
2. A educação em tempos de Pandemia: um acontecimento discursivo?18	
<i>Débora Massmann</i>	
<i>Lílian Figueiredo Voss</i>	
3. Discursividades em educação: tecnologias digitais e novas linguagens no ensino e na aprendizagem em tempo de Pandemia	27
<i>Heder Cleber de Castro Rangel</i>	
<i>Noélia Rodrigues dos Santos</i>	
4. A educação na encruzilhada: impulsos globais, ensino de Geografia e pandemia	37
<i>José Alegn Roberto Leite Fechine</i>	
<i>Luã Karll de Oliveira</i>	
5. Desafios do ensino remoto em meio à pandemia da COVID-19: a experiência de uma atividade complementar de graduação	46
<i>Rafael Kloeckner</i>	
6. A pandemia, o ensino remoto e os desafios da universidade pública brasileira no presente e no futuro	52
<i>Valci Melo</i>	
Sobre os/as autores/as.....	60



APRESENTAÇÃO

Com o advento da pandemia da COVID-19, as instituições de ensino tiveram de se reinventar e de ressignificar suas práticas de ensino e aprendizagem. Nesse processo, as tecnologias digitais e os diferentes suportes que elas oferecem têm ocupado uma posição central. Quando a regra é o isolamento social, a tecnologia nos aproxima e permite que muitas atividades sejam desenvolvidas mesmo a distância.

Nesse contexto, pensando em contribuir para a formação da comunidade acadêmica e com a formação da sociedade em geral, ainda em março de 2020, a Universidade Federal de Alagoas apresentou o programa *UFAL Conectada: inspirando inovação*. Este programa tem incentivado e desenvolvido um conjunto de atividades de qualificação e aperfeiçoamento na modalidade a distância por meio de diferentes ferramentas, como, por exemplo, o *Moodle*, a Webconferência RNP, o Google *meet*, entre outras. Assim, a partir de março 2020, reafirmando-se como instituição facilitadora e promotora da produção e circulação do conhecimento científico, a UFAL passou a oferecer uma diversidade de atividades complementares para toda a comunidade (acadêmica e em geral) promovendo assim laços e conexões de saberes em plena pandemia.

Inscrita nesse projeto inovador, a unidade da UFAL, Campus do Sertão, com Sede no município de Delmiro Gouveia e com a sua Unidade no município de Santana do Ipanema, também lançou o seu programa-evento intitulado *UFAL CAMPUS DO SERTÃO conectad@*. Nele, são apresentadas atividades de pesquisa, ensino e extensão com o intuito de promover a formação e a qualificação não só dos alunos de graduação, mas da sociedade em geral. As atividades ofertadas apresentam formatos diversos, como por exemplo, cursos livres, minicursos, cursos complementares às disciplinas em geral, no âmbito da graduação, para o corpo discente do Campus do Sertão; círculo de conferências, cursos, eventos e projetos para a comunidade externa, no âmbito da extensão; elaboração de projetos científicos e artigos científicos, reuniões de grupo de pesquisa e orientações de TCC, no âmbito da pesquisa. No total, já foram ofertadas 34 atividades complementares/cursos de ensino e mais 4 atividades/projetos no âmbito da extensão. Há muitas outras ainda sendo preparadas para os próximos meses.

A experiência vivenciada no referido projeto trouxe várias questões para os gestores e professores envolvidos na preparação e execução das atividades. Podemos dizer que a

pandemia nos desafiou a encontrar outras (novas?) formas de fazer circular o conhecimento e, especialmente, outras formas de ensinar e de aprender. O acontecimento da pandemia, embora tenha trazido sérios problemas para a população mundial, trouxe a necessidade de “reinventar” as práticas pedagógicas, nos fez rever e repensar todo o processo educacional, passamos do ensino “tradicional” para o ensino remoto emergencial (ERE), inserido nos ditames híbridos. Aluno e professor mais engajados, montando suas estratégias de ensino e aprendizagem, se envolvendo mais nos processos educacionais e saindo de consumidores para se tornarem produtores tecnológicos.

Com vistas a dar a conhecer parte desse processo de reinvenção ou de ressignificação que temos vivenciado no período de isolamento social, a obra “Formação universitária em tempos de pandemia: desafios e saberes” apresenta um conjunto de textos que reflete sobre as inquietações, as provocações, as adversidades, os estímulos, as oportunidades e os conhecimentos que estão envolvidos em torno do projeto e dos sujeitos que o constituem. No total, são apresentados 6 textos produzidos por docentes do Campus do Sertão que têm participado diretamente do projeto *UFAL CAMPUS DO SERTÃO conectad@*. É importante destacar que os textos aqui reunidos resultam de um processo cíclico que se fundamenta no tripé das instituições públicas de ensino superior, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão. Ao longo desta obra, o leitor e a leitora são convidados então a (re)conhecer o elo que conecta esses três pilares do ensino superior de qualidade ao tempo que se debruçarão sobre experiências e fazeres científicos, que, mesmo em tempos de isolamento social, ratificam o compromisso da universidade pública brasileira com a sociedade, na produção e propagação do conhecimento.

Em “Mande bem na redação do Enem: multiletramentos em uma ação extensionista no sertão alagoano”, Cezar Alexandre Neri Santos e Thiago Trindade Matias trazem importantes reflexões de como ações extensionistas a distância podem contribuir para a formação docente, mas também para a preparação de alunos da rede básica de educação do sertão alagoano no aperfeiçoamento da habilidade de escrita para um bom desempenho nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No texto “A educação em tempos de pandemia: um acontecimento discursivo?”, Débora Massmann e Lílian Figueiredo Voss, inscritas no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso, refletem sobre o funcionamento de práticas de ensino que têm sido implementadas por diferentes setores educacionais, durante a pandemia da COVID-19. As autoras analisam as condições de produção que sustentam a efervescência de novas abordagens de ensino e defendem a ideia de que a pandemia produziu um acontecimento discursivo na educação mundial.

Em “Discursividades em educação: tecnologias digitais e novas linguagens no ensino e na aprendizagem em tempo de pandemia”, Heder Cleber de Castro Rangel e Noélia Rodrigues dos Santos tomam como ponto de partida o projeto de extensão, intitulado “Linguagem, conhecimento e tecnologia” (LinCoTec), para refletir e analisar questões em torno do uso

das tecnologias na educação que cumprem importante papel no ensino e na aprendizagem de maneira plural e formativa, especialmente, frente às vicissitudes que o isolamento social tem nos apresentado.

No texto “A educação na encruzilhada: impulsos globais, ensino de Geografia e pandemia”, José Alegnberto Leite Fechine e Luã Karll de Oliveira fazem uma crítica análise voltada às transformações no sistema educacional de ensino, decorrentes da pandemia, com ênfase para o agravamento das desigualdades no processo educativo, assim como destacam novas perspectivas para o ensino da Geografia, levando o público leitor a refletir, em geral, sobre os impactos na formação docente e na produção de conhecimentos dos/para estudantes.

No capítulo intitulado “Desafios do ensino remoto em meio à pandemia da COVID-19: a experiência de uma atividade complementar de graduação”, de Rafael Kloeckner, apresenta uma análise do “Curso de Aprofundamento em Macroeconomia”, oferecido no formato de ensino remoto, no período de isolamento social. Neste estudo, o autor reflete sobre dificuldades e oportunidades de acesso dos estudantes à pós-graduação *strictu sensu* em Economia no Brasil, especificamente, ao exame anual da Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC).

Valci Melo, no estudo intitulado “A pandemia, o ensino remoto e os desafios da universidade pública brasileira no presente e no futuro” produz uma análise interessante sobre os desafios que envolvem a realização de atividades acadêmicas *on-line* no contexto da pandemia, refletindo sobre os limites dessa experiência pedagógica e as possíveis implicações para a universidade pública brasileira.

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura!

Maceió, agosto de 2020
Organizadores

MANDE BEM NA REDAÇÃO DO ENEM!: MULTILETRAMENTOS EM UMA AÇÃO EXTENSIONISTA NO SERTÃO ALAGOANO

Cezar Alexandre Neri Santos

Curso de Graduação em Letras | Universidade Federal de Alagoas

Thiago Trindade Matias

Curso de Graduação em Letras | Universidade Federal de Alagoas

1. Considerações iniciais

Neste trabalho, descrevemos as ações que norteiam o projeto de extensão *Mande Bem na Redação do Enem!* (doravante *Mande Bem*), as concepções teórico-metodológicas, os objetivos e planejamento de execução, bem alguns resultados já alcançados e outros esperados. Tal ação, bem como este artigo que dele se ramifica, foram gestados e executados durante o isolamento social iniciado em março de 2020, produto da pandemia de novo coronavírus. Ao gerar dificuldades logísticas e pedagógicas e requerer adaptações de natureza diversa, dentre as quais a suspensão de aulas presenciais em todo o território (inter) nacional. O fechamento deste texto, por exemplo, se dá no dia em que o país atinge a expressiva marca de cem mil mortes por COVID-19, em 08 de agosto de 2020.

A mudança da data do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2020, até então para janeiro de 2021, foi inevitável, num contexto de tantas incertezas. Uma das certezas, entretanto, reside no consenso de que o desequilíbrio socioeconômico se aprofunda nesse contexto, de modo que uma parte considerável desses(as) candidatos(as) não terá uma gama de conhecimentos satisfatória, dado o não cumprimento do mínimo de carga horária de aulas, seja presencial, seja remotamente.

O *Mande Bem*, assim, busca instrumentalizar um público-alvo prioritário – estudantes do 3º ano e egressos do Ensino Médio de escolas públicas do sertão alagoano – com competências e habilidades de letramentos, assegurando aos candidatos do ENEM 2020 conhecimentos da área Linguagens e Códigos, da Matriz de Referência de Redação e de discussões que balizem esses(as) estudantes em relação a temas transversais diversos.

Por meio dessa ação extensionista, a universidade pública busca cumprir seu papel como formador de licenciados ao promover e aperfeiçoar competências e habilidades de multiletramentos junto ao público-alvo prioritário. Para isso, o *Mande Bem* conta com o auxílio de professores, articuladores de ensino, gestores pedagógicos das escolas e da 11ª GERE. Nas seções seguintes, apresentamos o contexto de formação desse projeto, suas concepções teóricas, suas ações planejadas e executadas e os resultados esperados.

2. Contextualização do projeto

O projeto *Mande Bem* nasceu de debates durante uma reunião remota do Colegiado do curso de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFAL-Campus do Sertão, em maio de 2020. Com a constatação de que o corpo discente ingressante desse curso é, consideravelmente, oriundo de egressos de escolas públicas do sertão nordestino, em um *locus* cujos dados apresentam um baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios do Alto Sertão, bem como baixo ou mediano Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas da região (IBGE, 2020), seus idealizadores, decanos do curso, decidiram intervir na realidade local.

Sabemos que, com a promoção de avaliações diagnósticas do sistema educacional brasileiro em larga escala, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e seu posterior limiar de acesso ao ensino superior, a avaliação das redações requereu padronização e transparência, o que motivou a constituição de uma Matriz de Referência de Redação (INEP, 2020). Os dados quali-quantitativos em relação à redação do ENEM permitem constatar que o público-alvo prioritário do projeto carece de conhecimentos de natureza diversa, seja gramaticais, linguísticos ou sócio-históricos. Por exemplo, na última edição, 143 mil candidatos(as) zeraram a redação, dos(as) quais quase 57 mil deixaram a prova em branco; 40 mil fugiram totalmente da temática proposta; 23 mil procederam à cópia majoritária ou integral dos textos motivadores e outro quase 23 mil por outros motivos, enquanto apenas 53 candidatos obtiveram a nota máxima de 1000 pontos, dos quais dois em Alagoas (CAMPOS, 2020).

Assim, considerando as dificuldades inerentes à escrita de um texto dissertativo-argumentativo, no qual se busca convencer o leitor por meio da formulação e desenvolvimento de uma tese ou ponto de vista, os coordenadores passaram a discutir e formular estratégias que pudessem oportunizar, em especial, às escolas estaduais do sertão alagoano, o acesso a um curso que contribuísse para um melhor preparo do corpo discente na produção do texto exigido na avaliação do ENEM.

Com a execução deste Projeto, estima-se atingir, aproximadamente, mil alunos matriculados da 3ª série do ensino médio, além de estudantes egressos residentes de Piranhas, Olho D'Água do Casado, Delmiro Gouveia, Pariconha, Água Branca, Mata Grande, Inhapi e Canapi, cidades que integram a 11ª GERE – SEDUC / AL.

Nasce, então, o *Mande bem na redação do ENEM!*

3. Concepções político-pedagógicas sobre o ensino-aprendizagem de escrita em língua materna

O projeto de extensão *Mande bem na redação do Enem!* com o intuito de promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências e habilidades de produção de texto de estudantes da 3ª série e egressos do Ensino Médio de escolas públicas do sertão alagoano adota, em sua perspectiva teórico-metodológica, a noção de *texto* numa abordagem socio-cognitiva-interacionista e dialógica (KOCH, 2002; 2015), a *teoria dos gêneros dos discursos* (BAKHTIN, 2003), a proposta dos multiletramentos (ROJO; BARBOSA, 2015) e a ideia de escrita na dimensão interacional da linguagem (ANTUNES, 2003). Para melhores esclarecimentos dessas perspectivas, fazemos uma exposição desses fundamentos teóricos nos tópicos seguintes.

3.1 Que texto e escrita cabem na escola de hoje?

O texto, a partir de apontamentos de Azeredo (2018, p. 13), “sempre foi objeto e meta do ensino de língua, como pode ser comprovado na proliferação e constante edição de antologias ao longo de todo o século XX.”. Da mesma forma, a escrita sempre foi meio e/ou objeto de ensino de português.

Na história da disciplina língua portuguesa, conforme Soares (2012), constata-se que, fundamentado em princípios estruturais e imanentes do texto, decorrentes dos primeiros estudos da Linguística textual, a partir de 1960, e na noção de escrita como representação da fala, oriundos dos primeiros estudos em linguística moderna, viu-se que esses apontamentos repercutiram no ensino de português. Houve uma tendência de se usar o texto apenas como suporte para o ensino da gramática e sua produção esteve voltada a um exercício da escrita como mera correção gramatical.

No entanto, com o advento das teorias linguísticas (sociolinguística, psicolinguística, linguística de texto, pragmática linguística, análise da conversação, análise do discurso¹) e de pesquisas recentes das áreas: história da leitura e da escrita, sociologia da leitura e da escrita e antropologia da leitura e da escrita, a partir dos anos de 1960, vemos surgir novas orientações para o ensino de português, especificamente, nesta nossa discussão, o ensino do texto e da escrita.

Em relação às orientações decorrentes dos estudos em Linguística textual, contatam-se diferentes concepções vinculadas a bases de diferentes ordens, a saber: semiótica, semântica, pragmática, comunicativa, cognitivista e sociocognitiva-interacional. Importante destacar que a cada concepção atribuída ao texto pode-se manter uma vinculação à noção de língua e de sujeito².

1 Para melhores esclarecimentos, ler BAGNO; STUBBS; GAGNÉ (2002).

2 Para melhores esclarecimentos, ler KOCH (2015).

Segundo Koch (2003, p. 17), na concepção interacional (diológica) da língua

[...] os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.

Diante disso, verifica-se que a noção de *compreensão* deixa de ser uma simples “captação” ou “decodificação” mental da mensagem de um emissor e passar a ser “construído na interação texto-sujeito (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação.” (KOCH, 2003, p. 17).

Conforme esses posicionamentos, vê-se que à Linguística textual interessou, inicialmente, uma noção de texto em sua imanência estrutural e linguística, base gramatical, até a adotar uma perspectiva interacional, de base sociocognitiva-interacional.

De acordo com Azeredo (2018, p. 16), atualmente, o foco contemporâneo dado ao texto o define como

[...] a verdadeira unidade de análise linguística e que, para explicar adequadamente o seu funcionamento, é necessário tomar em consideração o papel das variáveis do evento comunicativo: quem o enuncia, para que fim o faz, a quem o destina etc.

Como se vê, nesse foco contemporâneo dito por Azeredo (2018), há uma convergência com a perspectiva interacional e dialógica da linguagem pensada por Koch (2002; 2015), uma vez que, em ambas, são levados em consideração aspectos sociais da interação entre sujeitos ativos e situados num determinado tempo e lugar. Além disso, é necessário destacar que, levando em consideração esse viés de entendimento, adotamos também o texto como a materialidade dos *gêneros discursivos*.

Nesse sentido, ao dizer de Bakhtin (2003), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, assim como “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p. 262). Para Rojo e Barbosa (2015, p. 16), os gêneros são “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (universais concretos).”.

Não podemos deixar de destacar que, nesse momento de inovações e de quebras de paradigmas, tanto no campo das ciências linguísticas, quanto no campo dos aspectos sociais relacionados às práticas de cultura do escrito, vemos surgir, na área da educação, em contraponto à noção de alfabetização – apropriação do código linguístico, uma perspectiva que passa a compreender as práticas de ler e escrever como práticas sociais, numa abordagem denominada de *letramento*, conforme Soares (2003).

Não obstante, no decorrer do tempo, essa noção se amplia, a partir dos estudos de Street (2014), numa abordagem que contempla os letramentos, em sua diversidade,

inaugurando, assim, o estudo dos novos letramentos, que teve sua divulgação, no Brasil, por Kleiman (1995).

De acordo com Rojo (2009), Street “propunha uma divisão entre dois enfoques do letramento nos estudos, para os quais escolheu as denominações de enfoque *autônomo* e enfoque *ideológico* de letramento”.³ O primeiro foi concebido levando em consideração os aspectos técnicos, independente do contexto histórico e social. O segundo

[...] vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. (STREET *apud* ROJO, 2009, p. 99).

Esse enfoque do letramento, voltado para a educação, tem levado a se adotar a diversidade, a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita, o caráter sociocultural e situado das práticas de letramento, conforme destaca Rojo (2009). Essa diversidade nos usos sociais de leitura e de escrita, precisamente nas escolas, precisa levar em consideração um trabalho voltado à multiplicidade do uso e da prática da escrita e da leitura dos gêneros discursivos, uma vez que eles são responsáveis por mediar as interações sociais por meio da linguagem ou como destaca Marcuschi (2009), ser “impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente por algum texto”.

Nessa perspectiva de relacionar os novos estudos dos letramentos à educação, Rojo (2009, p. 108) discorre sobre o real objetivo da escola que é

[...] possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se atualizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas.

Além desses aspectos, é preciso considerar, neste contexto atual, “as mudanças pelas quais o mundo passou na hipermodernidade, em especial nas maneiras de interação social e, conseqüentemente, nas formas de enunciar os textos, ocasionando o surgimento de outros gêneros ligados às novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)(ROJO; BARBOSA, 2015).

Essas modificações terminam por trazer repercussões no que concerne a propostas de trabalho na escola, o que de acordo ainda com Rojo e Barbosa (2015, p. 141)

³ Para Soares (1998), os *enfoques autônomo e ideológico* propostos por Street (1998), correspondem, respectivamente, ao que ela denominou de *versão fraca* e *versão forte*.

[...] podemos dizer que uma possibilidade de contemplar esses novos gêneros, práticas e procedimentos hipermodernos (e digitais) na escola é, como já dito, organizá-los por esfera de circulação dos discursos.

Ao encontro desses vieses, a concepção de escrita na dimensão interacional da linguagem (ANTUNES, 2003) traz como implicações pedagógicas, no trato escolar, uma perspectiva que considera:

i. uma escrita de autoria também dos alunos; ii. uma escrita de textos socialmente relevantes; iii. uma escrita funcionalmente diversificada; iv. uma escrita de texto que tem leitores; v. uma escrita contextualmente adequada; vi. uma escrita orientada para a coerência global; vii. uma escrita adequada também em sua forma de apresentar.

Dessa forma, em linhas gerais, vemos que o texto, como a materialização dos gêneros discursivos, em práticas sociais efetivas de multiletramentos, e a escrita na dimensão interacional da linguagem são posicionamentos que se destinam, atualmente, a regular o ideal para o ensino de português.

4. Ações planejadas e executadas e resultados esperados

A fim de atender aos propósitos desse projeto de caráter extensionista, procedemos ao planejamento das ações pedagógicas, que envolveu múltiplos agentes: os coordenadores do projeto – dois professores doutores lotados no curso de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFAL/Campus do Sertão –; e dois grupos de colaboradores: monitores voluntários, discentes concluintes desse curso; e docentes de Língua Portuguesa e gestores pedagógicos da rede básica de ensino da região, que funcionaram como parceiros disseminadores das ações; além do público-alvo prioritário do projeto, os(as) estudantes e egressos do Ensino Médio matriculados(as) na rede estadual do sertão alagoano e estados limítrofes.

Como expusemos em seção anterior, a ação inicial dos coordenadores foi o levantamento de referências teórico-metodológicas que sustentassem as ações do projeto, considerando as concepções político-pedagógicas sobre o processo de ensino-aprendizagem de escrita em língua materna. A seleção dos(as) colaboradores(as) se deu por convite a distância, dadas as especificidades de isolamento social pela COVID-19. Cientes de que a ação não contemplava remuneração, passaram a atuar como bolsistas-voluntários, executando ações pedagógicas sob a supervisão dos coordenadores. Ao garantir a participação desses(as) licenciandos(as), valorizamos o enriquecimento da formação inicial por meio da prática docente e da produção de conhecimento por meio de recursos didáticos digitais.

A coordenação julgou como espaço adequado de interação com o público-alvo a rede social *Instagram*[®], criando a página oficial do projeto @mandebemnaaredacaodoenem, bem como uma conta institucional (mandebemnaaredacaodoenem@gmail.com), para a divulgação ampla e organizada das ações do projeto.

Após o amadurecimento dos propósitos do projeto, procedemos a um contato interinstitucional com a 11^a Gerência de Ensino da Secretaria de Educação e Cultura de Alagoas (11^a GERE-SEDUC/AL), no mês de junho de 2020. As reuniões remotas junto à equipe gestora dessa Gerência permitiram o firmamento da parceria. Considerando que uma das ações extensionistas configura a capacitação de colaboradores(as) locais, detalhamos como se deu a apresentação do projeto e a multiplicação de saberes na subseção a seguir.

4.1 Formação Pedagógica online: multiplicação de saberes e (re)conhecimento do público-alvo

A Formação Pedagógica *online* (doravante FPO), ocorrida em 03 e 04 de agosto de 2020 pela plataforma *Google Meet*[®], ação tanto de formação inicial quanto continuada, objetivou instrumentalizar tanto licenciandos(as) quanto professores(as) e articuladores(as) de ensino da rede estadual, os quais costumam atuar em todas as séries e também na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (EJAEM). A maciça participação de professores da rede, num total de 55 participantes docentes e 3 alunos colaboradores, configurou um espaço dialógico do fazer docente em geral e, mais especificamente, de português como língua materna no sertão alagoano.

A FPO abarcou, em sua programação, demandas contemporâneas, como as palestras *Tecnologia na escola para quê?*, proferida pela prof.^a Dr.^a Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss (UFAL), e *A prática da escrita escolar: desafios e perspectivas*, proferida pelo prof. Dr. Thiago Trindade Matias (UFAL). No segundo dia da FPO, a palestra *Padronização avaliativa de textos dissertativos: a Matriz de Referência do ENEM*, proferida pelo prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos (UFAL). Por fim, os coordenadores do projeto, na mesa redonda *como mandar bem na apreciação de textos escolares*, interagiram sobre novas abordagens teórico-metodológica com os(as) formandos(as).

Como devolutiva dessa FPO, solicitamos que esses(as) formandos(as), espontaneamente, respondessem a um questionário *online* abordando aspectos logísticos e pedagógicos. Pelo pouco tempo em que o formulário esteve disponível, obtivemos apenas 14 respostas, mas que já permitiram um retrato parcial do fazer docente em tempos de isolamento social por uma pandemia, situação inédita para todos(as). Por exemplo, os relatos demonstram que o uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) se tornou forçosamente essencial para o processo de ensino-aprendizagem, mas igualmente prazeroso, desafiador e produtivo.

Foi possível identificar, por exemplo, que uma parcela majoritária dos(as) formandos(as) já participou de formação continuada acerca do processo avaliativo de redação do ENEM (10 de 13 respondentes), mas que nenhum(a) dos(as) formandos(as) atuou como Avaliador de redações do ENEM até então. Tomando as respostas de perguntas escaladas, que iam de 1 (discordo completamente) até 5 (concordo completamente), identificamos que

a FPO contribuiu para a formação integral, como cidadão e profissional; que as metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências crítico-reflexivas, articulando conhecimento teórico com atividades práticas; que foi compatível com os conteúdos trabalhados em sala pelos(as) docentes; e que atendeu, para mais de 90% desses(as), às necessidades profissionais/acadêmicas dos(as) docente do ensino básico.

Pudemos constatar, ainda, algumas dificuldades desses sujeitos educacionais da rede estadual. Ao perguntarmos *Pela sua experiência, qual(is) o(s) principal(is) desafios para a escrita de textos dissertativo-argumentativos por parte de seus alunos?*, os(as) formandos(as) atentaram para um espectro de questões, como “a falta de informação de qualidade, que embasa a fundamentação”; a baixa motivação e a baixa frequência de leitura em gêneros diversos, o que leva à falta de repertório sociocultural e a argumentações que carecem de coesão e/ou coerência; e, como esperado, os desafios concernentes às inadequações ortográficas e gramaticais.

Essas respostas, compartilhadas com os bolsistas voluntários do projeto, se constituíram em um diagnóstico parcial dos desafios a serem enfrentados no projeto. Cientes do *déficit* de conhecimentos de natureza gramatical, linguística e crítica, durante a formação básica desses(as) discentes, visamos a instrumentalizar o público-alvo com competências e habilidades de letramentos/multiletramentos (ROJO, 2009), (ROJO; BARBOSA, 2015), assegurando aos candidatos do ENEM 2020 conhecimentos da área Linguagens e Códigos, da Matriz de Referência de Redação e de discussões que balizem esses(as) estudantes em relação a temas transversais diversos.

Para isso, decidimos atuar em frentes de trabalho como:

- Produção de aulas e debates *online* (*lives*) semanais na página do *Instagram*, especialmente em parceria com convidados(as) que debatam temas de interesse público e que façam, prioritariamente, sentido no contexto de isolamento social, tais como saúde pública, papel e contribuições da ciência; comportamentos sociais e psicológicos em tempos de pandemia e de isolamento social; solidariedade e ações populares em defesa da vida; ações de agentes públicos contra pandemia; dentre outros sugeridos pela equipe ou pelo público-alvo;
- Produção de pílulas de conhecimento (*microlearning*), baseadas em conteúdos que envolvam competências e habilidades exigidas na avaliação da produção textual do ENEM;
- Avaliação de redações reais escritas pelo público-alvo, com devolutiva comentada, baseada na Grade de Competências de Redação do ENEM, funcionando como um parceiro da rede pública de ensino básico;
- O cronograma de atividades foi, inicialmente, planejado para funcionar até dezembro de 2020, às vésperas da aplicação do ENEM 2020, que se dará

excepcionalmente em janeiro de 2021. A avaliação, contínua e sistemática, se baseará, dentre outras, pela formação de um banco de dados que registre o desempenho individual dos(as) discentes assistidos, cuja performance no ENEM 2021 servirá como ação (auto-)avaliativa do projeto.

5 Considerações finais e perspectivas futuras

Dentre os debates urgentes vivenciados em tempos de pandemia no Brasil, estão a socialização do conhecimento científico e o papel de instituições e de agentes públicos na desmistificação de sentidos comuns, na eliminação de discursos enganosos e na disseminação de ações sociopolíticas. Mais do que nunca, este momento vivenciado exige uma mudança de postura, uma resignificação de práticas.

No questionário respondido pelos(as) formandos(as), os(as) docentes foram convidados a refletir a seguinte questão: *No tocante ao momento pandêmico vivenciado, cite três palavras/termos que definam seu estado do ponto de vista acadêmico/profissional.* Dentre as respostas, avultaram, compreensivelmente, palavras de natureza psíquica, tais como *angústia, ansiedade (2x), preocupação, insegurança, limitação, estresse, receio, cobranças* bem como *reinvenção, dedicação, esperança, expectativas, novidades e desafios (2x)*. No âmbito político-pedagógico *stricto sensu*, registramos a consciência de que o fazer docente passou a requerer dos sujeitos envolvidos *adequação, criatividade, inovação, gestão de tempo (2x), pesquisa, interação*, num processo cíclico que envolve “desaprender, aprender e reaprender”.

Tomando a prática extensionista como um dos pilares da resistência/existência da universidade pública brasileira, consideramos que um *campus* de vocação docente como a *UFAL Sertão* deve manter ações que desenvolvam práticas de letramentos e instrumentalizem discentes do Ensino Médio e egressos da rede pública quanto à escrita de redação do ENEM. A dupla via de projetos como o *Mande Bem na Redação do ENEM!* está tanto na formação inicial de licenciandos(as) de Letras quanto na qualificação de possíveis ingressantes em cursos desse *campus* universitário.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação.** 7^a ed. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEREDO, José Carlos. **A linguística, o texto e o ensino da língua.** São Paulo: Parábola: 2018.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; Gagné, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação & ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAMPOS, Lorraine Vilela. Mais de 143 mil participantes tiraram zero na redação do Enem 2019. **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/mais-143-mil-participantes-tiraram-zero-na-redacao-enem-2019/347183.html>> Acesso em: 05 ago. 2020.

ENEM 2020. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **IBGE Cidades Alagoas**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Enem*. Disponível em: <<http://enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

KOCH, I. V. **Desvendando o segredo do texto**. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas** 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ACONTECIMENTO DISCURSIVO?

Débora Massmann

*Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
Curso de Graduação em Letras | Universidade Federal de Alagoas*

Lílian Figueiredo Voss

Coordenadora do Curso de Pedagogia | Universidade Federal de Alagoas

Lugar de invenção, de diferença, de exercício da habilidade. A linguagem digital, ou o discurso eletrônico, como prefiro chamar, re-organiza a vida intelectual, re-distribui os lugares de interpretação, desloca o funcionamento da autoria e a própria concepção de texto.

Mas não nos enganemos.

É ainda uma tecnologia da escrita.

Tem um impacto semelhante ao da invenção da imprensa.

Mas difere desta pela sua natureza do ponto de vista técnico, científico e administrativo, em termos sociais e políticos.

(Orlandi, 2009)

Considerações iniciais

Neste estudo, dedicamo-nos a refletir sobre o funcionamento de práticas de ensino que, diante do advento da pandemia da COVID-19, têm sido implementadas por diferentes setores educacionais. Partindo, pois, de uma perspectiva teórica que se alinha aos estudos discursivos, tais como propostos por Pêcheux (1969) e Orlandi (2002), analisamos aqui as condições de produção que sustentam a efervescência de novas abordagens de ensino, especialmente, aquelas desenvolvidas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no âmbito de um Projeto inédito, intitulado “UFAL conectada: inspirando inovação”. O “UFAL conectada: inspirando inovação” foi lançado em um momento bastante atípico: em março de

2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia da Covid-19⁴, doença causada pelo vírus Sars-Cov-2, também conhecido como “novo coronavírus”.

A velocidade de disseminação do vírus, a gravidade dos sintomas nos casos mais severos e o alto índice de óbitos em decorrência da doença chamaram a atenção de infectologistas do mundo todo. Esses três elementos têm servido como instrumentos epidemiológicos de monitoramento com vistas a orientar as autoridades sanitárias e os governantes em relação às ações preventivas para (tentar) controlar a propagação do vírus e/ou amenizar os efeitos da doença na vida das pessoas.

No Brasil, por exemplo, decretos publicados por governos estaduais e municipais instituíram, em alguns casos, a quarentena e o distanciamento social como ações a serem seguidas; em outros casos, especialmente, onde os índices de contágio e de óbitos estavam elevados, decretou-se o isolamento social (*lockdown*), que consiste no bloqueio total das atividades não essenciais, tornando-se obrigatório. Assim, assistiu-se ao fechamento de comércios e serviços, à suspensão de aulas presenciais e à diminuição do fluxo de pessoas, entre outras ações. Nesse contexto, a população teve de se reinventar, se adaptar às novas formas de trabalho, de interação, de ensino, de aprendizagem e de relação social.

No domínio educacional, frente à iminência do impacto da Covid-19, seguindo orientações de autoridades da área da saúde e dos governos, o primeiro gesto das instituições de ensino (em todos os níveis) foi aquele da interrupção das atividades letivas. O objetivo era proteger a vida e o bem-estar de alunos, professores, funcionários, gestores das instituições de ensino, familiares e da comunidade em geral. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), em função da pandemia, atualmente, nove (9) em cada dez (10) estudantes do mundo todo estão fora das instituições de ensino. Ou seja, o impacto da pandemia no domínio educacional é extraordinário.

Essas condições de produção nos levam a compreender que, neste momento, a educação, em esfera mundial, passa por uma revolução sem precedentes, cujos efeitos serão irreversíveis. Da educação básica ao ensino superior, as propostas e os investimentos em novas formas de ensinar e de aprender indicam que estamos diante de um dos grandes acontecimentos da história da educação. Isso nos leva a compreender que a revolução educacional, tão esperada, está acontecendo agora e envolve números impressionantes, pois, de acordo com Cunha (2020), aproximadamente,

4 De acordo com o Ministério da Saúde, com alto grau de contágio, a Covid-19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus (Sars-Cov-2). O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China. Em seu quadro clínico, a COVID-19 pode apresentar desde infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Em estudo desenvolvido pela OMS, observou-se que cerca de 80% dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos e que cerca de 20% dos casos podem apresentar dificuldades respiratórias e necessitar de atendimento hospitalar. Deste percentual, aproximadamente, 5% casos podem apresentar graves complicações respiratórias e requerer internação de Unidade de Tratamento Intensivo. Disponível em <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em 15 jul. 2020.

1,5 bilhões de alunos e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia do coronavírus. Nessa crise (...), educadores e famílias inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade e, em benefício da vida, (re)aprender a ensinar de novas maneiras.

A decisão pela suspensão das atividades letivas trouxe consigo um desafio: encontrar soluções de aprendizagem a distância. No Brasil, como em outros países, as ações para dar continuidade aos estudos se sustentaram nas tecnologias digitais e se inspiraram nos modelos da educação a distância.

Com o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), conhecidas, atualmente, apenas como Tecnologias Digitais, a Educação a Distância (EaD) encontrou terreno fértil para se desenvolver. Diante da pandemia, foi a partir dela que diversas ações foram implementadas, especialmente, aquelas relativas ao Ensino Remoto e/ou Ensino Remoto Emergencial (ERE). Muito se pergunta sobre a diferença entre EaD e ERE. Algumas instituições educacionais têm encontrado dificuldades nas formas de nomeação dessas modalidades, pois o sentido e a singularidade de cada formato, a ser aplicado na esfera educacional, nem sempre são compreendidos com clareza. Cabe destacar que para utilizar a EaD é necessária uma autorização do Ministério da Educação (MEC), já o ERE, por sua vez, constitui uma medida temporária, autorizada pelo MEC, para o funcionamento das instituições durante a pandemia da Covid-19.

Autores como Lopes e Pereira (2017) e Magalhães (2020) destacam que a EaD remete mais especificamente ao Ensino Superior e aos cursos de formação livre, não sendo, portanto, aplicável a todos os níveis educacionais (a legislação brasileira não prevê, por exemplo, essa modalidade de ensino na educação básica), nem mesmo autorizada a todos os cursos universitários (cursos de medicina e de direito não estão autorizados na modalidade EAD). Conforme a regulamentação vigente, à medida que um curso adere à modalidade EaD, ele deve funcionar nesse modelo até sua conclusão, sendo realizado através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Todo o seu funcionamento deve ser organizado a partir da perspectiva dinâmica esperada para essa modalidade de ensino: deve haver projeto pedagógico, arquitetura pedagógica, metodologia e formas avaliativas específicas. Além disso, o curso deve ser conduzido por coordenadores, docentes e tutores que acompanham o discente através do AVA, utilizando-se de recursos síncronos e assíncronos.

Apresentando-se como uma modalidade temporária, o ERE é uma recomendação dos órgãos sanitários e do MEC, com o objetivo de minimizar os impactos na aprendizagem, sobretudo, de todos aqueles alunos que foram afetados pela suspensão das atividades presenciais, por tempo indeterminado. Nessa modalidade, o docente carrega consigo o modelo tradicional, reproduzindo a metodologia da sala presencial no espaço digital. As ferramentas e os dispositivos digitais nem sempre são explorados em todas as suas potencialidades, pois o objetivo é, apenas, transmitir o conhecimento atuando e interagindo com os discentes pela internet.

1. A reinvenção educacional: um acontecimento discursivo?

Como se pode observar, a reestruturação das práticas de ensino, sustentadas nas tecnologias digitais, colocou (e ainda coloca) grandes provocações à comunidade educacional à medida que impõe a necessidade de se reinventar. A questão é: como essa reinvenção tem sido feita?

Não podemos esquecer que esse movimento de reinvenção do ensino, da aprendizagem e das tecnologias educacionais (a saber, o quadro, o giz, a caneta, o livro didático, computadores, etc.) - que constituíam as principais ferramentas do ensino presencial - precisa lidar com grandes obstáculos de ordem social e tecnológica. Esses obstáculos materializam as desigualdades que afetam os sistemas públicos e privados, especialmente, da educação básica. Sobre essas dificuldades, Cunha (2020) adverte que:

Enquanto alunos de escolas particulares aprendem por meio de diversos recursos e estratégias combinadas, como vídeo ao vivo ou gravado, envio de tarefas, mentoria e sessões em grupos menores para tirar dúvidas, muitos estudantes das escolas públicas sequer têm acesso à internet. Além disso, nem todos os municípios possuem estrutura de tecnologia para oferta de ensino remoto e nem todos os professores têm a formação adequada para dar aulas virtuais. Outra realidade que complica a adesão de alunos às aulas on-line são os softwares utilizados para esse fim, que, em sua grande maioria, são desenvolvidos para funcionar em computadores — ambiente acessado atualmente por apenas 57% da população brasileira, segundo o IBGE. Muitas crianças da geração Z nunca ligaram um computador e 97% dos brasileiros acessam a internet pelo celular (CUNHA, 2020).

Diante de tantos desafios, temos observado uma mobilização mundial em busca de ferramentas inovadoras e adaptadas ao contexto atual de modo a criar melhores condições para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de todos aqueles afetados pela suspensão de atividades de ensino presencial.

Com o investimento em recursos didáticos e em soluções paradidáticas apoiadas nas tecnologias digitais, na conectividade e na inovação, busca-se assim contornar as dificuldades sociais e tecnológicas para oferecer ensino de qualidade a todos os estudantes; busca-se também criar espaços de formação e qualificação tecnológica para os professores que, de repente, tiveram de se adaptar a essas novas formas de ensino e de circulação do conhecimento.

Conforme destacado acima, à medida que a educação foi desafiada a se ressignificar, ela rompeu com a memória, com a história e com as diferentes discursividades que compunham o sistema de ensino em vigor antes da pandemia. Como efeito dessas condições de produção, assiste-se ao surgimento de um acontecimento discursivo. Para Pêcheux (2008), o acontecimento discursivo resulta do encontro de redes de memória com uma atualidade.

A resignificação das práticas educacionais e das modalidades de ensino, no período da pandemia, coloca em funcionamento discursos que parecem marcar “a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes [de memória] e trajetos [sociais]” (PÊCHEUX, 2008, p. 26). Isso acontece porque, a partir de um acontecimento histórico, como é o caso da pandemia, assiste-se a uma movimentação no “estatuto das discursividades que atravessam um acontecimento [histórico], entrecruzando proposições de aparência logicamente estável [...] e formulações irremediavelmente equívocas” (PÊCHEUX, 2008, p. 28).

Nessa perspectiva, compreendemos que o acontecimento discursivo inaugura o funcionamento de novas discursividades, produzindo outros sentidos que derivam desse encontro da memória com a atualidade. De fato, é isso que temos observado no que se refere à questão do ensino neste período pandêmico: no processo de resignificação das práticas de ensino e aprendizagem, outras discursividades se manifestam produzindo deslocamentos importantes no conjunto de filiações históricas de e sobre a educação. Como destaca Pêcheux,

todo discurso é o índice potencial de uma mexida nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que constitui simultaneamente um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento em seu espaço (PÊCHEUX, 2008, p.26).

Todo esse processo discursivo que temos acompanhado está ancorado na história e é atravessado pela ideologia, pelas relações de força e de poder. Isso nos leva a compreender que, no processo sócio-histórico em que os discursos são produzidos, há um funcionamento da temporalidade que lhe é constitutivo: um antes (a memória), uma atualidade (o que emerge) e um depois (seu desdobramento). Os deslizamentos e os efeitos de sentidos que decorrem desse acontecimento discursivo já podem ser observados em nossa sociedade.

2. Sobre o Projeto “UFAL Conectada: inspirando inovação”

Ao longo da presente reflexão, temos mobilizado frequentemente a noção de condições de produção para tratar da situação que estamos vivenciando neste período da pandemia. Constituindo-se como uma noção central ao dispositivo teórico da análise de discurso, as condições de produção compreendem

fundamentalmente, os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção, é fundamental (...). Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 2002, p. 30).

Foi observando o funcionamento das condições de produção em sentido amplo que, até o momento, refletimos sobre o advento da pandemia e seus efeitos (irreversíveis?) para a educação. A partir de agora, vamos tratar das condições de produção em sentido específico, isto é, pensando o impacto deste cenário pandêmico nas atividades da UFAL.

Conforme destacado na introdução, a UFAL, através da Resolução nº 14.2020-CONSUNI-UFAL, de 18 de março de 2020, se pronunciou favorável à suspensão do calendário acadêmico, por tempo indeterminado. Entretanto, dada sua função social e, especialmente, seu papel decisivo na produção e circulação do conhecimento, paralelamente à suspensão das atividades acadêmicas, a universidade também precisou se reinventar e buscar diferentes maneiras de se fazer presente no cotidiano da comunidade acadêmica, especialmente, de seus alunos.

Assim, com a Portaria nº 438, de 25 de março de 2020, foi criado o Grupo de Trabalho Educação Mediada por Tecnologias (EMETEC), com a finalidade de refletir, organizar e promover um conjunto de ações e atividades voltadas à formação e qualificação de docentes, discentes, gestores, técnicos e público em geral. Diferentes unidades de ensino, *campis* e faculdades, que compõem a UFAL, foram convidados a apresentar propostas diversificadas de ações formativas que tinham como público-alvo a comunidade acadêmica e a comunidade em geral. Logo em seguida, a instituição publicou a Instrução Normativa (IN) nº 02/2020, de 2 de abril de 2020, que autorizou o desenvolvimento de atividades complementares para alunos de graduação, com o uso de tecnologias digitais, na modalidade a distância.

A partir dessa Instrução Normativa 02/2020, a direção do Campus do Sertão, em colaboração com as coordenações de ensino, de extensão e de pesquisa, elaborou o programa-evento “UFAL – Campus do Sertão Conectad@” cujo objetivo era oferecer um conjunto de atividades remotas que pudessem complementar, aprofundar e atualizar os conhecimentos nas áreas de formação do corpo discente e/ou em áreas interdisciplinares conforme o interesse do discente. Foi no âmbito do “UFAL – Campus do Sertão Conectad@” que promovemos o Curso Livre “Discurso Digital em foco: dizeres sobre a pandemia” que teve como público-alvo, alunos de diferentes cursos de graduação do Campus do Sertão, em especial: Letras e Pedagogia.

Tomando como ponto de partida os estudos discursivos, o curso foi pensando como um espaço de reflexão no que se refere ao funcionamento de um curso no formato a distância e/ou remoto e, em especial, no que diz respeito ao papel do aluno como protagonista de sua aprendizagem nesta modalidade de ensino.

O curso livre foi realizado na modalidade a distância e se caracterizou a partir de uma concepção híbrida, tendo como suporte as plataformas Moodle e web conferência RNP. Contabilizando uma carga horária de trinta (30) horas, o curso apresentou duas unidades de estudos, a saber, 1) Princípios da prática social de leitura e escrita no domínio discursivo do espaço digital; 2) Dizeres sobre Pandemia: construção de atividades através do discurso digital. Em relação ao cronograma, propomos atividades síncronas e assíncronas:

as primeiras são aquelas em que a participação (interação) de aluno e professor ocorre em tempo real; as segundas são aquelas em que o acesso de professores e alunos acontece em tempos diferentes. Diante dessa configuração, foram realizadas duas atividades síncronas, isto é, dois encontros *on-line* (cada um de aproximadamente uma hora e trinta minutos de duração) que aconteceram por meio da plataforma de web conferência RNP. As demais atividades foram desenvolvidas no AVA da UFAL por meio da plataforma Moodle.

Das oitenta (80) vagas oferecidas, setenta e uma (71) foram preenchidas. Entretanto, já no primeiro encontro *on-line*, que aconteceu na primeira semana, observamos que, aproximadamente, metade dos alunos compareceram à atividade síncrona. O mesmo índice foi verificado no segundo encontro que aconteceu três semanas depois. Observando o funcionamento das atividades assíncronas, percebemos que o número de participantes, no AVA, era muito semelhante: apenas 32 participantes publicaram comentários no primeiro Fórum, intitulado “Discurso e Tecnologia”; já a atividade proposta por meio da ferramenta “tarefa”, obteve apenas 23 respostas.

Esses números apontam para questões importantes nesse processo de reinvenção das práticas de ensino. Nossa leitura nos leva a compreender que há uma distância grande entre o desejo de fazer um curso (foram 71 inscrições) e a efetiva consolidação desse desejo e participação no curso (pouco mais de 30 participantes concluíram o curso). Inúmeros fatores podem ser descritos como argumentos para explicar esses números: problemas de conexão, infraestrutura tecnológica precária, dificuldades com as ferramentas tecnológicas de aprendizagem (AVA, Web conferência, etc.), desinteresse, dificuldade de compreensão no que se refere ao funcionamento de cursos livres e atividades complementares, entre tantas outras justificativas possíveis.

Esses números nos permitem questionar os sentidos que têm sido produzidos em torno da EaD e do ERE. Sentidos que, na maioria das vezes, levam a compreender o ensino a distância ou ensino remoto como a solução para grandes questões da educação. Na prática, sabemos que não é bem assim.

Considerações Finais

Nesta reflexão, propomo-nos a analisar a atual conjuntura educacional que tem se esforçado para ressignificar suas práticas de ensino e aprendizagem em uma situação complexa e urgente como essa da pandemia da Covid-19. É inegável que as instituições de ensino não estavam preparadas para lidar com esse cenário pandêmico. Todos tiveram e têm de se reinventar e de se adaptar a outras formas de ensino, de circulação e de produção do conhecimento. É inegável – também – que esse processo produziu uma revolução na educação mundial. Para alguns, estamos agora derrubando as paredes das salas (selas?) de aula e permitindo novos/outros voos em torno do conhecimento formal, da função e da forma de ensinar, das ferramentas que estão, para muitos, a um clique, e para tantos outros, a um abismo de distância.

Nossa reflexão mostrou que estamos diante de uma revolução tecnológica da educação, ou melhor, de um acontecimento discursivo que impõem a todos os envolvidos (professores, alunos, gestores, familiares, etc.) outros sentidos, outros modos de participar das práticas de ensino e de aprendizagem que agora compõem o espaço digital. Diante de nós, abrem-se múltiplas oportunidades que, muito além do desejo de estar presente nesta revolução, demandam organização, disciplina, comprometimento, planejamento e condições materiais (estruturais e tecnológicas) para se permanecer. Trata-se de um novo desafio especialmente para instituições públicas de ensino que começa agora.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Coronavírus. In **Ministério da saúde**. Disponível em <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em 15 jul. 2020.

CUNHA, P. A. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. In Revista Educação. Disponível em <<https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>>. Acesso em 17 jul. 2020.

MAGALHÃES, L. H. **Aspectos regulatórios da Educação a Distância no Brasil**. Londrina: EdUnifil, 2020.

LOPES, L. F.; PEREIRA, M. de F. R. O que e o quem da EaD. In: PEREIRA, M. de F. R.; MORAES, R. de A.; TERUYA, T. K. (orgs). **Educação a Distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 59-69.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. P. **Discurso e Textualidade**. Coleção Introdução às Ciências da Linguagem. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística?** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Reabrir as escolas: quando, onde e como? Disponível em <<https://nacoesunidas.org/artigo-reabrir-as-escolas-quando-onde-e-como/>>. Acesso em 15 jul.2020.

PÊCHEUX, M. **L'analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.

PÊCHEUX, M. **O Discurso. Estrutura ou acontecimento.** 5.ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de Leitura. Da história no discurso.** 4. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução nº 14 2020 - CONSUNI-UFAL, de 18 de março de 2020.** Disponível em: <<https://ufal.br/resolucoes/2020>> Acesso em: 05 mai.2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Portaria nº 438, de 25 de março de 2020.** Disponível em <https://ufal.br/ufal/noticias/2020/4/ufal-cria-grupo-de-trabalho-sobre-formacao-com-tecnologias-digitais/portaria_gt_educacao_mediada_por_tecnologias.pdf/view>. Acesso em: 05 mai. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Instrução Normativa nº 02/2020.** Disponível em <<https://ufal.br/servidor/documentos/legislacao/orientacoes-normativas>>. Acesso em 15 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Campus do Sertão Conectad@.** Disponível em <<https://doity.com.br/ufal-campus-do-sertao-conectado/>>. Acesso em 15 jul. 2020.

DISCURSIVIDADES EM EDUCAÇÃO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E NOVAS LINGUAGENS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM EM TEMPO DE PANDEMIA

Heder Cleber de Castro Rangel

Núcleo Humanidades | Universidade Federal de Alagoas

Noélia Rodrigues dos Santos

Curso de Licenciatura em Pedagogia | Universidade Federal de Alagoas

Considerações Iniciais

Mudanças de toda ordem exigem retomadas sobre os procedimentos realizados em nosso cotidiano, pois, provocam nas pessoas aspectos nem sempre muito bem compreendidos em relação aos trâmites no tocante à aceitação, à rejeição e à adaptação aos processos rotineiros. A pauta que nos debruçamos neste artigo volta-se para olhar, em geral, o estabelecimento do ensino e da aprendizagem *on-line*. Nesse sentido, este artigo pretende colocar um ponto de vista que pode servir como reflexão acerca do compartilhamento de saberes considerando a atual contextualização porque passam as instituições de ensino público.

Assumimos que não podemos abranger completamente os problemas ou mesmo trazer todas as respostas a essa questão, mesmo porque não concebemos esta reflexão como a palavra final a respeito do que ora abordamos. Consideramos que a questão está aberta, é nova e necessita de mais contribuições que podem ser teóricas e/ou práticas. Nosso ponto de partida e de análise tem como suporte um projeto de extensão em uma perspectiva discursiva que compreende o funcionamento da linguagem na sua relação com a sociedade, intitulado **Linguagem, conhecimento e tecnologia (LinCoTec)**, que propõe a oferta de atividades (minicursos, oficinas, palestras etc.) para professores da Educação Básica, alunos de graduação e à comunidade em geral. A oferta dos cursos é variada e engloba temas como literatura, educação básica, escrita e tecnologia, ensino de língua em suas múltiplas formas de comunicação, questões de gênero etc. Nossa participação no referido projeto é uma oportunidade de reflexão sobre o uso das tecnologias na educação, pois, embora o curso contemple diversos temas e atividades diversificadas, essas só acontecem, principalmente

neste momento, se contarmos com a utilização dos recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). É importante pontuar que essa formação ancorasse no programa UFAL CAMPUS DO SERTÃO conectad@, idealizado pela vicissitude que o isolamento social exige, possibilitando interatividade em nível educacional *on-line*, que lança mão das tecnologias digitais, ferramentas imprescindíveis na contemporaneidade e que cumprem importante papel no ensino e na aprendizagem de maneira plural e formativa.

Quando nos deparamos com situações inusitadas somos impelidos a tomadas de decisões que podem nos desequilibrar em aspectos práticos, nos de convivência cotidiana e também nos emocionais. Vivenciamos um momento atípico: uma pandemia⁵, a enfermidade amplamente disseminada em nível mundial, denominada de COVID-19. Essa conjuntura colocou à prova, sistematicamente, em quase sua totalidade, os sistemas de governos nos diversos gerenciamentos de cuidados com a saúde, o trato com a vigilância sanitária e as condutas de segurança pública.

Nossa reflexão insere-se na apresentação de um panorama inscrito na construção de salas de aula *on-line* intermediadas pelo uso de novas linguagens e de tecnologias digitais. Alargamos nossas considerações no sentido de compreendermos os deslocamentos de como e do quanto esse fenômeno atinge a condução do ensino e da aprendizagem em uma situação adversa.

1. A função da escola e os novos paradigmas educacionais

Antes de adentrarmos em questões mais atuais da educação, especificamente em como o uso das tecnologias ganhou espaço no debate educacional, trazemos considerações acerca da função da escola e de como esta instituição está sujeita a mudanças, evidenciando que o processo educacional, enquanto fenômeno complexo que é, acaba por se adaptar.

A escola é uma das instituições que mais influencia a formação e a construção dos cidadãos. Suas atribuições não se limitam ao aspecto educacional, possuindo também função social e política. Portanto, não há como olhar para a educação e não a entender enquanto fenômeno heterogêneo. Mas, aqui nesse texto, trataremos da educação, pensando em suas tarefas primordiais: o ensino e a aprendizagem, visto que a escola é a principal instituição responsável pela transmissão do saber historicamente acumulado e culturalmente organizado, ou seja, ensino e aprendizagem se configuram como pontos centrais.

Para Mahoney e Almeida (2005) o ensino e a aprendizagem devem ser tratados e analisados como um processo único, pois são faces da mesma moeda. Explicam que no polo **ensino**, têm-se professoras e professores com objetivos a atingir e no polo **aprendizagem** encontram-se alunas e alunos com diferentes interesses e motivações, com características próprias e saberes diversos. Tardif (2012) concorda que o ensino implica em perseguir fins,

⁵ Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou o surto de COVID-19 como pandemia. A COVID-19 é causada pelo coronavírus e se constitui como doença altamente contagiosa.

e isso exige que professores façam constantes adaptações para realizar seu trabalho. Em relação à aprendizagem, também destaca o caráter individual do processo, pois, embora o ensino seja direcionado a grupos, não se pode deixar de considerar as diferenças individuais dos estudantes, já que não são os grupos que aprendem, mas sim os indivíduos. Isso, segundo Mahoney e Almeida (2005), constitui o grande desafio no processo de ensinar, enxergar os alunos em sua totalidade e concretude.

Embora tratemos do objetivo da escola, com enfoque no trabalho docente, tendo como propósito a aprendizagem de discentes, entendemos que essa finalidade não se realiza de forma isolada, sem influências externas. A escola não é importante apenas para o desenvolvimento do indivíduo, tornou-se instrumento notável para a evolução da sociedade e é influenciada pelos fatos sociais, políticos, econômicos, entre outros. Isso evidencia uma das ideias universalmente difundidas sobre a educação, a de que essa não é neutra.

No século XX, precisamente nas últimas décadas, um novo evento influencia várias atividades humanas, inclusive a educação, o que Castells (1999) denominou de **revolução da tecnologia da informação**, que consiste em um novo paradigma técnico organizado em torno das tecnologias da informação, em que estão incluídas as tecnologias em microeletrônica, computação, telecomunicações/rádiodifusão e optoeletrônica.

No âmbito educacional foi iniciado o debate acerca das implicações das novas tecnologias na educação. No final do século XX Gadotti (2000) afirmou que as consequências da evolução das novas tecnologias ainda não se faziam sentir plenamente no ensino da maioria das nações, porém, a aprendizagem a distância, sobretudo a baseada na internet, parecia ser a grande novidade educacional. Alguns anos depois já se afirmava que as tecnologias seriam instrumentos necessários à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Evidenciando, segundo Morrissey (2012), o consenso de que as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) deveriam ser integradas ao ambiente escolar, sendo consideradas elementos essenciais da educação do século XXI.

Os avanços tecnológicos significaram uma revolução e as TIC passaram a fazer parte do nosso cotidiano, nas mais diferentes atividades e nos mais variados propósitos. No campo educacional não foi diferente, as TIC se apresentam como recursos que podem ser utilizados para que as instituições de ensino realizem suas tarefas principais, cabendo o debate sobre como essas podem ser usadas para favorecer o ensino e a aprendizagem. Estão lançadas as inquietações.

2. Ensino e aprendizagem no século XXI: o lugar das novas tecnologias digitais

Castells (1999) nos explicou o que seria a revolução da tecnologia da informação, avisou para não subestimarmos sua importância, pois, o processo de transformação tecnológica aumentava de forma exponencial “em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada,

armazenada, recuperada, processada e transmitida” (idem, p. 68). Assim, o mundo tornara-se digital.

A internet, a evolução das mídias e a rapidez da informação deram origem a uma nova forma de nos relacionarmos com o mundo. Fomos apresentados ao *ciberespaço*, definido por Lévy (1999) como um ambiente de comunicação aberto, que emerge da interconexão mundial dos computadores, envolvendo um universo de informações provenientes da comunicação digital, bem como indivíduos que navegam e o alimentam. O ciberespaço está em crescimento constante, provocando impacto no campo social e cultural, favorecendo novos valores, novas práticas e formas de pensar, inaugurando assim a ideia de *cibercultura*.

Tais inovações em termos conceituais, de práticas e de valores acarretaram questionamentos no campo educacional – feitos já a partir do século XXI – e que são discutidos desde o século anterior, cujos debates concentram-se em responder ao questionamento: de que forma as TIC podem contribuir para os processos de ensino e aprendizagem?

Lévy (1999) nos apontou que os sistemas de educação e de formação na *cibercultura* teriam de realizar sua função considerando que a relação com o saber mudou a partir do surgimento do ciberespaço. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)⁶ permitem novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento, influencia várias funções psicológicas superiores, tais como a memória, a imaginação, a percepção e o raciocínio. Ou seja, funções que a escola visa desenvolver.

Se o uso de computadores e internet encontrou espaço em nossas vidas, nas mais variadas práticas sociais, não seria diferente para uma de nossas principais atividades: a educação. Já falamos sobre isso e demonstramos que o processo educacional é suscetível a mudanças. Os sistemas de educação se veem diante de um grande desafio: o de articular as TDIC no processo educacional, para entendermos de que forma elas podem, de fato, serem usadas e colaborarem nos processos de ensino e aprendizagem.

Parece-nos que essa proposta para integrar as TDIC ao processo educacional nos aponta um caminho longo pela frente. É preciso reconhecer que os avanços nas tecnologias da informação e comunicação continuarão e as instituições de ensino ainda não conseguem nem mesmo responder ao acesso à internet de forma satisfatória⁷. As TDIC possuem como primeiro propósito modificar nossas vidas para melhor, ou não teriam espaço em nosso dia a dia. Podem favorecer e melhorar os processos de ensino e aprendizagem? Acreditamos que sim.

6 Marinho e Lobato (2008) explicam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) têm o computador e a internet como instrumentos principais, se diferenciando, portanto das TIC.

7 Os dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cgibr) revelaram a fragilidade das condições das escolas e a insuficiência na conectividade e disponibilidade das TDIC, sobretudo nas escolas da zona rural.

3. Em momento de pandemia: é preciso abrir mentes e corações ao ensino e à aprendizagem *on-line*

Cotidianamente nomes de pessoas próximas ou não, de inúmeras famílias, surgem nos noticiários, em postagens e comentários de redes sociais, uma vez que a pandemia desencadeada pela COVID-19 fez emergir o descaso na saúde e o maltrato na segurança e vigilância públicas, tanto em nível sanitário e/ou de proteção à vida quanto em relação a uma maneira diferenciada de controlar uma contaminação cada vez mais desenfreada. Uma das pontas desse iceberg é a indiferença no que diz respeito ao cuidado e à solidariedade da convivência social. O fato é grave: gradativamente, o campo de batalha traz o consumo, a pressão econômica e o aspecto financeiro como fatores relevantes. Isso se configura como uma situação desmoralizadora quanto ao acolhimento e aos ajustes que se irrompem necessários em um novo sentido para o ensino e à aprendizagem *on-line*.

Assumimos que é impossível abranger todas as questões e/ou trazer as soluções adequadas que esta problemática suscita, porque não compreendemos existir uma palavra final para algo processual, constituído de múltiplos movimentos e adaptações sociais. É salutar empenharmo-nos pelos meandros de situações que nos atingem e, sobretudo, as que nos impulsionam a orientações e proposições de saberes para o estabelecimento eficaz e eficiente do ensino e da aprendizagem.

Exigir do poder governamental o incremento de assistências e investimento e a formação de docentes e discentes que devem e precisam ser incorporados pelo manuseio de novas linguagens e das tecnologias digitais são variáveis que envolvem inovação, ciência e técnica. Tais valores, aliados aos recursos e processos de informação e comunicação, possibilitam uma junção equilibrada do material didático com as pessoas, que são o arcabouço de um desenvolvimento de linguagens, pelo patamar de abrir mentes e corações às plataformas *on-line*, considerando as disponibilidades síncronas e assíncronas com uma internet de acessibilidade instantânea. Possuímos essas capacidades de execução a pleno vapor? Não. E, nada valerá a pena, inclusive as múltiplas plataformas, se não fizermos determinadas rupturas na forma de ensinar. Para romper é preciso paciência, se não, sangra. Na alma, principalmente.

Ensino híbrido é uma realidade. Incontestável. Estamos olhando a amplitude de condução às práticas educacionais como uma via de mão dupla e/ou uma questão a ser enfrentada e solucionada, paulatinamente? Ou a condução desse problema posterga, omite e negligencia o saudável convívio social?

Os questionamentos são contínuos. Por um lado, isso é positivo, principalmente, para quem deles extrai conhecimento e o considera um bem comum. Mas, ao olharmos em outra direção, as indagações esbarram em medidas atropeladas, descabidas até. O momento é de estímulo para fazer diferente. A escola, em geral, trabalha a resposta, o resultado, como se quem ensina só pudesse conceituar e explicar tudo da melhor maneira possível.

É tempo de recolocar o ensino e a aprendizagem em aplicação intermediada por metodologias ativas, à distância, com a intenção de criar dimensões de funcionalidades socioeducativas de conexão plural: do melhor aproveitamento ao que se chama de inversão da sala de aula, do entendimento apropriado de materiais previamente discutidos e trabalhados nesse novo formato, em que seminários configurados de maneira tecnológica acrescentem agilidade e inovação e que a proposta de integração transforme-se em um motivo hábil de boas práticas e novas experiências para a educação. Devemos nos preparar a eventuais mudanças e ficarmos em alerta a flexibilizações contextualizadas.

Tão importante quanto a forma é a modalidade. Ou seja, as especificidades de aplicação e de como as adaptações podem significar na vida de docentes e discentes. Há que falarmos de diversificação e de potencialidades, pois, o estabelecimento da educação brasileira não deu conta das mazelas de exclusão em cada tempo histórico. E, pelo que temos observado, essa preocupação surge sempre pelos *starts* de pandemias. Na atual, encontramos estragos de diversas ordens. Vivenciamos um *dèja vu* e, ao mesmo tempo, um prenúncio de catástrofes, pois, não se consegue dar conta do rastro de consequências e sequelas. Reflitamos: se assim o foi – e ainda está sendo – não é hora de compreender que precisamos respeitar **as naturezastangíveis e intangíveis** e convivermos melhor com elas? Há uma contenda – uma briga infundada, diríamos melhor - entre a realidade e a virtualidade.

Para o que nos apontam esses indícios? Segundo Craia (2009, p. 117) “o virtual não é um momento primitivo, nem é parte de uma evolução que procura o atual para atingir sua completude; pelo contrário, o virtual coexiste e acompanha o atual no seu desdobrar-se, e não é eliminado no advento da atualidade”. Talvez, esse seja um parâmetro de relação social que considera a cultura contemporânea em termos de exercícios da língua e da linguagem e das máquinas e seus artefatos.

Como não é nosso objetivo discutir os labirintos da tecnologia e sim, atermo-nos à busca de praticidade para eventos didático-pedagógicos, ousamos abordar a necessidade de refletir com cuidado a respeito de um tipo de **semântica** que envolve linguagens⁸ sob a égide de postagens, sonorização, veiculação de imagens, de cartazes, faixas e similares *in loco*, notas e notícias, mensagens, músicas, poesia, arte, tipos e formatos de letras, de imagens, designs variados, cores e suas variantes, além da potencialidade carismática das pessoas, conhecidas ou não etc; como também pensar em outro tipo de **semântica**, inerente às tecnologias digitais⁹ que são utilizadas *on-line*, em *lives*, *links*, *chats*, redes sociais, vídeos, *blogs*, por *digitais influencers*, em *sites* etc. Tanto uma semântica quanto a outra fazem parte do universo da sociedade e de aspectos culturais contemporâneos. Acrescentamos que é necessário aprendermos a lidar com a forma e o meio de comunicação de uso *on-line*

8 Em concepção específica de interlocução, tais modalidades referem-se às formas de comunicação, que, segundo Ogden e Crescitelli (2007, p. 15) “constituem-se uma espécie de mix de instrumentos de comunicação, oferecendo ao gestor a possibilidade de aplicá-los diferentemente em situações variadas”.

9 Que podem ser consideradas “os meios de comunicação, ou seja, os veículos de comunicação responsáveis pela transmissão da comunicação” (OGDEN; CRESCITELLI, 2007, p. 16).

para que eles sejam integralmente compreensíveis em sua plasticidade tecnológica digital instaurada por inter-relações proativas.

Pontuamos que não é nossa pretensão abordar de maneira incisiva a epistemologia e as origens dos fenômenos informacional e comunicacional. Nossa análise infere-se pelo que diz Neves (1998, p. 18) são matérias inerentes à informação e à comunicação: “técnica, arte, disciplina, coleção de códigos e de símbolos, multissentido (...) – e outros mais”. Ou mesmo iniciar qualquer querela acerca dos postulados e princípios de ensino e aprendizagem envoltos pelo que ora abordamos.

4. Os desdobramentos da pandemia para a educação nacional: restrições e desafios

Em certa medida rejeitar e adaptar/respeitar têm a ver com os sentimentos de antipatia/apatia e simpatia que orbitam nas relações cotidianas. Sabemos que essa analogia não dá conta de todos os percursos necessários em atividades funcionais de ensino e aprendizagem. Há nessa interdependência o cerne que (re)liga os processos, ou seja, as pessoas, que são a essência de um aproveitamento harmonioso a procedimentos para o conhecimento. E, pelo que observamos, as pessoas não possuem essa preparação tão importante e necessária.

Trazemos à baila elementos que envolvem saberes e aptidões, que balizam e, ao mesmo tempo, compõem a essência do fazer didático-pedagógico. Assim, acompanhamos Coutinho (s.d. apud YANAZE, 2007, p. 350) que nos diz que o aperfeiçoamento de atividades “na internet está sujeito aos mesmos princípios gerais observados em outros meios”. Esse posicionamento mostra que é preciso evidenciar que a “chamada ‘comunicação digital’ será tão mais eficaz quanto maior sua integração com as outras atividades de comunicação (...)” (Idem, *ibidem*). Nesse âmbito, queremos destacar as condições estruturais, as habilidades humanas e todos os trâmites correlatos.

Fazemos, assim, menção às diversas formas e exigências feitas aos atores do círculo educacional imputando-os a uma desenvoltura rápida nos percursos de que fazem parte os fluxos tecnológicos digitais. Como nos lembra Sant’Anna (2009, p. 273) “os diferentes ambientes da rede exigem formatos específicos, porque têm uma forma de leitura e interatividade particular em cada caso”. Historicamente as universidades e as políticas públicas não inseriram as pessoas nas múltiplas linguagens e nas mobilidades textuais específicas de ambiências em rede.

Tais demandas nos levam a refletir se existe mesmo a execução de uma *world wide web* eficiente. E, é-nos premente questionar: *www* é, ao menos, entendível e executável pelas pessoas envolvidas nas práticas e atividades educativas *on-line*?

Chamamos a atenção para o fato de que o modelo de tecnologia digital convoca o auto estudo como fator *sine qua non* de aplicação do ensino e da aprendizagem, cuja prática vinha sendo executada pela configuração presencial. Assim, várias nuances devem ser avaliadas.

Citamos algumas: as residências se tornam lugares de trabalho; a rotina das pessoas que habitam as residências é afetada; os *hardwares* e *softwares* precisam de suporte e conexão estáveis; oscilações em multitarefas síncronas e assíncronas; há uma fusão complexa de limites estruturais, sociais, emocionais e pessoais; as situações *on-line* convocam as pessoas a interfaces em conjunto etc.

Outra questão insurge prioritária nessa reflexão: o fenômeno social da crise do ensino básico nacional que se perpetua e não deu nem dá condições de instituir acessibilidades vitais à educação, como espaço em que os hábitos, costumes e valores sociais são compartilhados.

O fato é que a sociedade está imersa nos laços da, com e para a internet. E, ainda, a maneira que esse argumento envolve a informação e a comunicação, especificamente, a da tecnologia digital, a qual, grande parte das pessoas não se encontra bem preparada para o uso e a fluidez de seus protocolos. Porém, a internet não é e nem pode ser o fundamento que vai solucionar essa questão. Como nos lembra Sant’Anna (2009, p. 257) “não há como afirmar se a internet foi a causa ou a consequência desse momento contemporâneo que alguns chamam de **era da comunicação**”. Portanto, é urgente que a sociedade compreenda, de uma vez por todas, que o que se diz sobre as possíveis **falhas de comunicação** não pertence aos dispositivos, programas, plataformas e similares. Nesse rumo, podemos qualificar como lacunas: as omissões no trato com a coisa pública, a falta de interesse e aptidão / prática das pessoas, o estímulo a aprender o manuseio de equipamentos, as variadas inaptidões que envolvem o entendimento de inovações tecnológicas etc.

Uma das finalidades de toda forma de ensino é o saber relacionar-se. Tanto porque esse propósito lida com pessoas quanto pelo entendimento de que “em qualquer situação, um relacionamento implica não somente ter o que dizer ou oferecer, mas também saber escutar e ser útil [...]” (COUTINHO, s.d. apud YANAZE, 2007, p. 351). Portanto, “o que a Web permite é ampliar, facilitar e acelerar esse diálogo [...] de uma forma impossível de ser obtida em outros meios” (idem, *ibidem*). Buscar bom senso, discernimento e boa vontade para tentarmos aprender e multiplicarmos saberes da/na educação.

Considerações Finais

Queremos pontuar que os argumentos que envolvem a discussão neste artigo não passam apenas pela implementação de tecnologias digitais. As pessoas devem ser valorizadas em suas competências, experiências e *know-how*, como também é preciso que a sociedade se sinta capaz e inserida, de fato, nas mudanças a serem feitas, tanto as mediatas quanto as imediatas. Há complexidades, mas, elas precisam ser simplificadas.

Chegamos a uma parada momentânea na escrita. Até para que **ouçamos** o que já escrevemos e o que gostaríamos que fosse **refletido, compreendido e discutido**. Propusemo-nos a apresentar as discursividades inerentes à educação, às novas linguagens e às tecnologias digitais como práticas de ensino e de aprendizagem incitadas por este momento

pandêmico. Suscita-nos dizer a mais que, socialmente, as ciências tecnológicas perpassam inflexões do que se diz ser as ciências humanas. Estamos conectados, inclusive pelo que chamam de **estar em modo off-line**. E, mesmo que digam que é somente pelo frenesi do **on-line** ser possível de criarmos vínculos, que não acreditemos nisso tão facilmente.

O ponto de vista que abordamos caminha em igualdade pelas interdiscursividades de várias áreas sociais. Por entre outros **já ditos**, que movimentam conceitos ideológicos do uso de novas linguagens e das tecnologias digitais que produzem e reproduzem os cernes do capital, do consumo e do trabalho no espaço social, nesta reflexão, em atividades da educação.

Pesquisas são um recorte de um momento, um olhar para determinado objeto/*corpus*. Em meio a uma satisfação momentânea, sabemos que ainda precisamos aprofundar a questão apresentada e outras correlacionadas. Expressamos um incômodo que ocorre discursividades da educação e de pandemia, tendo como envolvimento os usos de novas linguagens e de tecnologias digitais.

Decidimos trazer essa reflexão por um percurso de leveza. Escolha que pode ressaltar falta de rigidez e austeridade. Porém, como nos diz Silva (2010, p. 171) “pensar com leveza exige riscos. Um desses riscos, evidentemente, é o da superficialidade. Resta crer que na superfície se escondem fenômenos profundos”. Queremos avançar e aprofundar, sempre que possível!

Referências Bibliográficas

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**, vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2018**.

Disponível em https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 14 de jul 2020.

CRAIA, Eladio. O virtual: destino da ontologia de Gilles Deleuze. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 21, n. 28, p. 107-123, jan./jun. 2009.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v.14, n. 2, São Paulo abr./jun. 2000. p. 03-11. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 10 de jul. 2020.

LÉVY, Pierry. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, n. 20, 1º sem. de 2005, São

Paulo, p. 11-30. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acesso em 10 de jul. 2020.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: **COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 6, 2008, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: [s.n.], 2008, p. 1-9.

MORRISSEY, Jerome. O uso da TIC no ensino e na aprendizagem: questões e desafios. In: APARICI, R. (org.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012. pp. 269-282.

NEVES, R. C. **Imagem empresarial**: como as organizações (e as pessoas) podem proteger e tirar partido do seu maior patrimônio. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

OGDEN, James R.; CRESCITELLI, Edson. **Comunicação Integrada de Marketing**: conceitos, técnicas e práticas. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

SANT'ANNA, Armando. **Propaganda**: teoria técnica e prática. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

SILVA, J. M. O pensamento contemporâneo francês sobre a comunicação. In: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. **Teorias da Comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 171-186.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012.

YANAZE, Mitsuro Higuchi. **Gestão de marketing**: avanços e aplicações. São Paulo: Saraiva, 2007.

A EDUCAÇÃO NA ENCRUZILHADA: IMPULSOS GLOBAIS, ENSINO DE GEOGRAFIA E PANDEMIA

José Alegnoberto Leite Fechine

Curso de Graduação em Geografia | Universidade Federal de Alagoas

Luã Karll de Oliveira

Curso de Graduação em Geografia | Universidade Federal de Alagoas

Considerações iniciais

O contexto atual que atinge a todos de formas diversas, resultado da pandemia do agente etiológico SARS-COV-2, que causa a doença COVID-19, alterou drasticamente as dimensões da vida humana, e, principalmente, as diferentes maneiras de relacionamento da sociedade no espaço geográfico. A economia, a política, a cultura, os territórios, as regiões, as paisagens e os lugares, assistem a uma metamorfose que põe em destaque novos parâmetros e perspectivas para um futuro tão incerto como em nenhum outro momento da história da humanidade.

Globalmente, os impactos mais perceptíveis são vistos na economia, com a redução dos fluxos nos pontos nodais do território e da circulação de capital e pessoas que acabam energizando a reprodução das desigualdades socioespaciais e da pobreza extrema nos países do terceiro mundo. No território brasileiro, em especial, esse processo se verifica quando constatada uma das maiores retrações econômicas de sua história, marcada pelas constantes quedas da bolsa de valores, e, de modo especial, com a desvalorização acentuada da moeda nacional que coloca em alerta a soberania econômica do Brasil na América do Sul.

Entretanto, é importante salientar que este mesmo período fez com que os setores produtivos e seus respectivos segmentos, que participam da economia, passassem por uma reestruturação das atividades. Tal fato se concretiza através da comercialização de produtos e prestação de serviços fundamentados nas inovações tecnológicas, de modo particular, com a utilização da rede mundial de internet mantendo em aparente funcionamento a produção e o consumo, mesmo naqueles segmentos que foram mais afetados pela pandemia.

Neste cenário, quem também sofreu grande impacto foi a educação que assistiu a uma forte mudança de hábitos, costumes e processos educacionais tradicionais, tanto sobre a convivência, quanto ao compartilhamento de ideias e conhecimentos, que foram

substituídos pelo *trabalho home office*, com alunos e professores exercendo suas respectivas funções de suas próprias residências, assumindo o ensino EAD como caminho possível para a continuidade da prática educativa.

Dentre as possibilidades apresentadas sobre as mudanças de características das práticas educativas, é possível vislumbrar uma potencial consolidação da educação a distância, e, como consequência deste processo, uma acelerada reprodução das desigualdades de ensino. Algo que se comprova, ao nosso ver, a partir de duas acepções: a primeira se constitui no restritivo acesso as tecnologias de difusão da educação, que são responsáveis por viabilizar a participação e a interação dos alunos no processo educativo; e a segunda, estaria relacionada a efetiva participação e envolvimento do aluno nas práticas educativas, esta última, a propósito, expõe uma das fragilidades que pode acarretar na desestruturação da educação pública, representando um dos grandes desafios a ser enfrentado para a eficácia do ensino-aprendizagem.

À luz desta abordagem, a presente análise busca evidenciar as transformações no sistema educacional de ensino, decorrentes da pandemia, com ênfase para o agravamento das desigualdades no processo educativo, a constituição de uma nova realidade da educação brasileira, e, em especial, do ensino de Geografia. Além de apresentar, também, as novas reflexões, a produção de saberes, a reorganização de conceitos e categorias diante desta forma de ensinar, os impactos na formação e na prática docente e suas repercussões no desenvolvimento dos conhecimentos do discente.

1. Impulsos globais e os impactos da pandemia nas dimensões da vida humana

O período em marcha é caracterizado pela forte presença de sistemas técnicos altamente sofisticados, dispostos no território de maneira desigual e seletiva, impondo-se aos lugares de forma a difundir os vetores que condensam a informação e as inovações tecnológicas (RIBEIRO & SILVA, 2004) em escala planetária. A propósito, Cataia (2020, p. 236-237) vai chamar atenção para o fato de que esses vetores “reproduzem movimentos de subordinação socioeconômica, criando novas configurações hierárquicas e aprofundando outras já existentes”.

Nesse sentido, os processos de modernização que reordenam e expressam novos sentidos ao espaço geográfico, são marcados por concentrar alta carga tecnológica dotada de informação, inovações e intencionalidades, com capacidade de transcender as dimensões da vida social de maneira indivisível. Não obstante, como resposta imediata a imposição desse novo contexto, observa-se a reprodução das desigualdades socioespaciais que se constituem em uma das principais perversidades do período técnico-científico-informacional, “expressas pela natureza dos processos de uso do território nas periferias urbanas, com demandas imensas, pois tem carências de toda ordem [...]” (SOUZA, 2019, p. 8), que reforçam a formação de áreas de exclusão, segregações e extrema pobreza.

A globalização se constitui a partir de diferentes agentes no espaço, desde as empresas transnacionais, que articulam as relações entre o sistema financeiro mundial e as agências de notícias, até os organismos internacionais, a exemplo, a Organização das Nações Unidas e um seleto grupo de Estados nacionais que exercem influência geopolítica em escala nacional, regional e mundial, responsáveis por produzir eventos em escala planetária (CATAIA, 2020).

Diante desse contexto, a influência exercida por esses agentes hegemônicos no espaço geográfico, impuseram transformações do ponto de vista da configuração lógica desumanizadora do capital financeiro internacional, “que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9). Esse entendimento remete ainda a compreensão de que as desigualdades assumem sua forma mais perversa, especialmente, porque este processo atinge a todos os lugares, embora, se concretize de maneira mais severa nos países subdesenvolvidos.

Em busca de refletir e interpretar todas as questões abordadas relacionando-as com a prática educativa, é preciso em primeiro lugar admitir que há uma íntima relação entre os processos educacionais e o modo de produção capitalista, especialmente, pelo fato de que historicamente a educação foi sendo moldada de acordo com os interesses das classes hegemônicas, mesmo quando “[...] as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites de perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica” (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Esse raciocínio se torna consumado quando o autor conclui ao afirmar que “os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes” (*Ibidem*, p. 26).

De acordo com esse mesmo pensamento, Batista (2011, p. 6) adverte que as normatizações regentes do Sistema Nacional de Educação proporcionam ao “[...] aluno uma formação que atenda às exigências de qualificação colocadas pelo mercado de trabalho, alijando sua função social, que é o desenvolvimento de potencialidades com vistas à necessária emancipação humana”, o que corrobora com o entendimento de como as políticas educacionais têm sido elaboradas para evidenciar os setores ligados ao grande capital hegemônico.

No que concerne ao sistema educacional brasileiro, este aspecto se comprova, por exemplo, quando observada a relação indissociável existente entre os padrões econômicos e o processo formativo dos indivíduos oriundos do ensino público. A análise sobre esta analogia, evidência o propósito ideológico do sistema produtivo acerca da educação, que se concretiza na permanência de um *status quo*, que reverbera a divisão de classes, e, principalmente, o aprofundamento das desigualdades de acesso ao ensino de qualidade.

À luz dessa relação dialética, *Modo de produção capitalista & Educação*, é preciso pontuar um aspecto de grande relevância que se põe como tema emergente, especialmente, no cenário de pandemia instituído no território brasileiro. O debate acerca da regulamentação do ensino a distância no currículo da educação básica e superior se torna a cada dia uma prática recorrente das instituições de ensino em todas as esferas educacionais (federal, estadual e municipal).

Reflexo desta afirmação pode ser observado na manutenção de calendários escolares e da efetiva prática de aula, baseada em aplicativos como o *GoogleClassrom*, mais utilizado pelas redes municipais e estaduais de ensino, a exemplo em Alagoas, *Google Meet* e *Zoom*, plataformas utilizadas por escolas da rede privada, e no caso específico das IES, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e a plataforma digital Webconferência (RNP), utilizada, principalmente, pelas Universidades Federais, como é o caso da Universidade Federal de Alagoas.

Este aspecto demonstra, dentre vários fatores, o interesse por parte das corporações prestadoras de serviços educacionais com a complacência em maior ou menor grau de todas as esferas do poder público, na intensificação das atividades remotas, haja vista a capacidade de geração de fluxo de capital e pessoas alcançado através da disseminação da educação por diferentes meios e em distintos mecanismos, não por acaso, o “capital empresarial não vê crise, vê aposta em ganhos futuros, nem que para isso se utilize desse ambiente totalmente novo e desestruturado da pandemia para testar as estratégias de implementar o ensino a distância em larga escala” (SANTANA FILHO, 2020, p. 11-12).

A propósito deste debate, é importante salientar que este processo não se constitui efetivamente com o período de isolamento social, que acarretou em uma maior reclusão das pessoas, em razão da pandemia do coronavírus. Esta etapa já estava sendo gestada desde o princípio do século, quando o Estado brasileiro passou a orientar as diretrizes e normativas do Sistema Nacional de Educação para os estados e municípios. A atuação do Governo Federal em comunhão com as empresas de serviços educacionais e a pandemia, só fizeram acelerar um processo que se mostrava dinamizado e em curso.

Por fim, há de se fazer menção a respeito da repercussão dessas políticas educacionais sobre o ensino de Geografia, especialmente, quando analisada as alterações ocorridas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a não obrigatoriedade do ensino das disciplinas da área de humanidades neste importante documento que contribui com a condução da Educação Básica Nacional.

2. O reordenamento do ensino de Geografia diante desse contexto

Duas questões já enunciadas neste trabalho norteiam nosso entendimento, sobre o que estamos chamando de reordenamento do ensino de Geografia, especialmente, no contexto que se desenha para o pós-pandemia.

A primeira, versa sobre a promoção e difusão da educação a distância, que apresenta forte possibilidade de se consolidar definitivamente como modalidade de ensino, também nas instituições públicas federais, estaduais e municipais. Vide exemplo, dos cursos ministrados, eventos realizados e calendários acadêmicos retomados em grande parte das instituições de ensino no Brasil, e em especial, na Universidade Federal de Alagoas. E o segundo aspecto, causa certa preocupação, por se tratar das mudanças ocorridas no Currículo Nacional de Geografia que, modificaram consideravelmente a estruturação da disciplina, sobretudo, na educação básica.

Com a alteração, a disciplina se insere junto as demais áreas das humanidades em um único campo do conhecimento, o que, ao nosso ver, reflete em causas diversas, dentre elas, na formação docente e no processo educacional dos alunos. Neste item, buscar-se-á discutir estas questões, com o intento de melhor esclarecer nosso ponto de vista.

O Sistema Nacional de Educação tem apresentado inclinações no que se refere a privilegiar parcerias público-privadas de incentivo ao ensino a distância. Esta afirmação se confirma através da adoção de políticas educacionais e unificações exercidas no âmbito de um punhado de agentes ligados as esferas públicas e privadas, em um movimento que convencionalmente foi denominado por *Todos Pela Educação* (TPE).

Outro fato que conduz a esta compreensão, está no modelo educacional que tem sido implantado no Brasil nos últimos anos, que se assemelha com o que Ravitch (2011) constatou nos Estados Unidos. A denominada “reforma empresarial da educação”. Essa lógica evidencia o processo de mercantilização e privatização da educação pública em curso, haja vista que “a escola pública não se transforma em instituição privada, mas sua gestão é realizada pela lógica privada (ou mesmo por uma empresa privada)” (FRANÇA FILHO; ANTUNES e COUTO, 2020, p. 21).

Esse modelo de gestão educacional corrobora com nossa abordagem inicial, expondo as diversas faces do processo de modernização impulsionado pela globalização perversa que tem na reprodução dos mecanismos de aprofundamento das desigualdades de toda natureza, em especial, as de ensino, sua finalidade constitutiva.

Portanto, destaca-se os novos parâmetros para o ensino de Geografia à luz da Base Nacional Comum Curricular. Através das normativas direcionadas por este documento, a Geografia é posicionada dentro de uma área do conhecimento mais ampla, que, por sua vez, estão inseridas a História, o Ensino Religioso, a Filosofia e a Sociologia, cada uma com seu próprio conhecimento, porém integradas por uma abordagem geral comum.

Destarte, este aspecto implica em alguns questionamentos importantes, do ponto de vista da estruturação do ensino de Geografia, a exemplo: quais as novidades que são agregadas ao ensino de Geografia a partir das diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular? Qual o ponto de vista elencado para a organização do projeto que instituiu esta normatização para o ensino de Geografia? Como o ensino de Geografia pensa em refletir as transformações do mundo contemporâneo através destes novos parâmetros curriculares?

São estes questionamentos, especialmente, o último, que nos conduz a conceber no ensino de Geografia, uma possibilidade de apreensão e interpretação dos processos socioespaciais atuais, como no caso da pandemia do novo coronavírus. Todavia, é importante ser ressaltado que cada ciência inserida no núcleo das humanidades possui seu saber próprio, embora utilize dos conhecimentos provenientes de outras áreas, a exemplo, como ocorre com o fazer geográfico.

3. Reestruturação da prática docente em tempos de isolamento social

O contexto atual alçou um tema bastante requisitado na agenda de discussão do universo acadêmico. A formação, a prática docente e o papel da educação como instrumento de desenvolvimento social em tempos de pandemia. Esse assunto tem movimentado os embates científicos em todas as áreas do conhecimento, em especial, as ciências da educação e as humanidades, com maior destaque de nossa parte para a Geografia.

Aspecto que se verifica com as temáticas debatidas em eventos e cursos ofertados por instituições públicas e privadas desde o início do período de isolamento social. A guisa de exemplo, destaca-se a oferta de cursos destinados a área da tecnologia, como introdução ao Qgis, a construção de tabelas e gráficos no Excel e o uso de aplicativos para o geoprocessamento de dados espaciais.

Com as medidas adotadas para conter o avanço da pandemia no território brasileiro, algumas transformações marcantes foram sendo instituídas em face da prática, e, fundamentalmente, sobre o processo de formação profissional docente. Dentre elas, a mais notável é a utilização em larga escala das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), que se constituem em instrumentos complementares ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, alguns aspectos se notabilizam por sua dimensão e alcance sobre os novos parâmetros e perspectivas que a prática educativa e o processo formativo, possivelmente, irão assistir no pós-pandemia. Para esta breve reflexão, optou-se por tratar de duas questões centrais, que representam ao nosso ver, fatores preponderantes para as novas formas de ensino, que tendem a ser adotadas como mecanismos inerentes ao processo educacional.

A primeira versa sobre a utilização das TICs, conforme dito anteriormente, visualizando os aspectos relacionados as tendências tecnológicas e as metodologias ativas, buscando desmistificar o uso das tecnologias por parte do professor, tendo em vista o reconhecimento do seu exercício profissional no processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, repensar os elementos constitutivos do processo formativo, especialmente, no que diz respeito ao currículo no ensino superior, a reelaboração da prática do estágio supervisionado que contemple uma residência pedagógica e que tenha uma duração de tempo maior, e, ainda, a contextualização de aspectos que tratem sobre a dinâmica da sociedade atual.

De modo cada vez mais intenso, as tecnologias têm se apresentado como aliadas do processo educacional, pois auxiliam a disseminação da informação que modifica estruturas

e modos conservadores de promover o ensino. Contudo, é preciso conceber que “[...] 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” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2007, p. 12). Este raciocínio nos conduz ao entendimento de que o processo educacional deve ser visto em sua totalidade, isto é, analisado em toda a sua conjuntura.

Dessa forma, o aprender na prática desvela a importância das TICs, sobretudo, porque são imbuídas de novos métodos e conceitos de aprendizagem que tem como pano de fundo a construção do conhecimento de maneira participativa e coletiva, evidenciando o trabalho de todos os envolvidos no processo formativo. À luz do atual contexto, estas ferramentas expressam a diversidade do universo da geografia, a capacidade de apreender e interpretar os eventos e processos que se espacializam de formas heterogêneas e em múltiplas escalas no globo terrestre.

É válido ressaltar os desafios inerentes a implementação destes mecanismos no processo de ensino e aprendizagem. Isso se dá porque existe, ainda hoje, uma forte resistência por parte dos docentes em utilizar estas ferramentas como meios para a execução da prática educativa. A propósito, Lobo e Maia (2015, p. 18) apontam essa postura como um dos grandes impasses para o aprimoramento do ensino, visto que é preciso realizar “à profissionalização do professor, a qualificação pedagógica e a sua aproximação a metodologias de ensino inovadoras e transformadoras” para se alcançar resultados positivos em termos de eficiência da aprendizagem.

Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, rever o processo de formação docente adequando a esta nova realidade os conteúdos trabalhados nas grades curriculares dos cursos de nível superior. Algo que demonstra, de certo modo, as falhas do processo formativo, em especial, porque o docente em muitos casos não é preparado para lidar com situações adversas ou não está apto a trabalhar com determinados assuntos que não estejam em sua área específica de atuação profissional. Exemplo disso, são os problemas recorrentes com a cartografia aplicada no ensino fundamental e médio e o receio de parte dos professores em trabalhar com assuntos ligados a esse conhecimento.

Em segundo lugar, é importante contemplar os estágios supervisionados, de modo a inserir em seus planos de curso a realização de residências pedagógicas, mesmo nas licenciaturas, que somadas a programas como o PIBID, PIBIC e entre outros, permitem a aproximação da teorização estudada em sala de aula com as práticas do exercício profissional.

E, por último, refletir abordagens que versem sobre temas atuais, buscando interpretar as características sociais e as transformações espaciais decorrentes de diferentes processos, eventos e fenômenos que se expressam diuturnamente no cotidiano dos lugares.

4. Para não esgotar o tema

Diante das questões que buscou-se discutir nesta breve reflexão, gostaríamos de expor alguns pontos, que não puderam ser tratados com maior precisão nesta abordagem, mas que não podem passar por despercebidos.

Mesmo diante de todo o processo de modernização e de inserção de inovações tecnológicas, considera-se o ensino presencial como forma de transmissão de valores, experiências e saberes, logo, sendo indispensável a aprendizagem e ao desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por outro lado, o período de isolamento social reafirmou a importância da análise geográfica, sobretudo, pela capacidade de responder aos movimentos e as transformações que é da natureza do fazer geográfico. Isso fica claro com a leitura espacial da pandemia e como sua espacialização se constituiu evidenciando as desigualdades e aprofundando os espaços opacos do território brasileiro.

Enfim, espera-se que essa condição seja superada rapidamente, sem que para isso, se sacrifiquem mais vidas ou que seja deturpado o estado de bem-estar social da população, especialmente, dos marginalizados. Ou ainda, sem que para isso, a coletividade seja posta sob risco para atender as demandas e necessidades gananciosas dos agentes que comandam os espaços globais.

Referências bibliográficas

BATISTA, Flávia Alves Bonsanto. A relação entre educação e capitalismo: o aluno como “produto” da “indústria” escola. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Juiz de Fora, n. 10, Jan/Jun, p. 1-10, 2011.

CATAIA, Marcio Antonio. Civilização na encruzilhada: globalização perversa, desigualdades socioespaciais e pandemia. **Tamoios**, São Gonçalo, ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 232-245, maio, 2020.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antônio Campos. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Tamoios**, São Gonçalo, ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 16-31, maio, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

LOBO, Alex Sander Miranda; MAIA, Luiz Cláudio Gomes. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no ensino superior. **Caderno de Geografia**. Belo Horizonte, v. 25, n. 44, p. 16-26, 2015.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcus; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIBEIRO, Ana Clara Torres; SILVA, Cátia Antonia da. Impulsos globais e espaço urbano: sobre o novo economicismo. In Ribeiro, Ana Clara Torres Ribeiro (org.). **El rostro urbano de América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2004, p. 347-368.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. **Tamoios**, São Gonçalo, ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 3-15, maio, 2020.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. Território usado, rugosidades e patrimônio cultural: ensaio geográfico sobre o espaço banal. **Revista latinoamericana e caribenha de Geografia e Humanidades**. Brasília, v. 2, n. 4, p. 1-17, outubro, 2019.

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19: A EXPERIÊNCIA DE UMA ATIVIDADE COMPLEMENTAR DE GRADUAÇÃO

Rafael Kloeckner

Curso de Ciências Econômicas | Universidade Federal de Alagoas

1. A inserção de uma atividade complementar de graduação da UFAL no contexto da pandemia da COVID-19

A pandemia da síndrome respiratória aguda grave COVID-19 começou a impactar as atividades presenciais de ensino, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), coincidentemente no primeiro dia letivo do primeiro semestre de 2020. A decisão de suspender o calendário acadêmico por tempo indeterminado, em meados de março, foi tomada exatamente no momento em que todos se preparavam para retomar suas atividades, deixando evidente que o retorno das aulas não seria algo trivial.

A Instrução Normativa N^o 02/2020 das Pró-Reitorias Acadêmicas e da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância da Universidade Federal de Alagoas, de 2 de abril de 2020, autorizou a realização de atividades complementares na modalidade a distância durante o período de emergência e contingenciamento da UFAL. O artigo 2^o desta Instrução Normativa, no seu inciso I, autorizou como tais as atividades de participação em minicursos, cursos livres, eventos e cursos de atualização. No seu parágrafo único, o artigo 2^o explica que as atividades complementares de graduação, da parte flexível do curso, são aquelas que objetivam complementar, aprofundar e atualizar os conhecimentos nas áreas afins a da formação do discente.

Em tal contexto foi pensado e proposto por este autor o *Curso de Aprofundamento em Macroeconomia*, aceito pela coordenação de graduação do curso de Ciências Econômicas de Santana do Ipanema e aceito no programa-evento *UFAL CAMPUS DO SERTÃO conectad@*, desenvolvido a partir de junho de 2020. Este programa abrange um conjunto de atividades complementares *on-line* de ensino, pesquisa e extensão, destinadas às comunidades acadêmica e externa, sendo promovidas no período de isolamento social¹⁰.

¹⁰ As demais atividades complementares do programa podem ser conferidas em <https://doity.com.br/ufal-campus-do-sertao-conectado/>.

A referida atividade complementar de graduação teve como objetivo geral, portanto, acrescentar, aprofundar e atualizar os conhecimentos na área de Macroeconomia. Os objetivos específicos focaram em aumentar as chances de aprovação dos alunos do sertão alagoano em concursos públicos e provas de seleção de mestrado, além de oferecer uma opção de preenchimento curricular de carga horária flexível durante a pandemia. A atividade teve como público-alvo os discentes do curso de graduação em Economia de Santana do Ipanema que já tinham cursado as disciplinas de Contabilidade Social e Teoria Macroeconômica I.

2. A experiência de uma atividade de ensino remoto no período de isolamento social

O *Curso de Aprofundamento em Macroeconomia* foi realizado em junho de 2020. Foram seis encontros de uma hora e vinte minutos cada, nos dias 04/06, 08/06, 10/06, 15/06, 18/06, 22/06, sempre às 16 horas. A carga horária total foi de dez horas, sendo oito horas de aulas virtuais e duas horas de pesquisa individual, cadastrada pelos discentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFAL no *MoodleLMS*, o Sistema de Gestão de Aprendizagem (*Learning Management System*) *Moodle*. Vale salientar que, a plataforma de código aberto *Moodle* é uma das mais utilizadas no mundo e oferece inúmeras possibilidades, inclusive de acompanhamento dos alunos. As aulas virtuais foram realizadas no sistema de Conferência Web RNP, na plataforma da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe) da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa do Governo Federal do Brasil.

O artigo 6º da Instrução Normativa Nº 02/2020 indica que todas as atividades desenvolvidas na graduação devem ser cadastradas na plataforma *Moodle*. Portanto, a hospedagem do *Curso de Aprofundamento em Macroeconomia* foi feita no AVA da UFAL, tal como já é feito pelo professor nas disciplinas normais curriculares. Todas as informações gerais sobre a atividade complementar de graduação, que estavam disponíveis aos alunos no *website* de inscrição do curso, também foram inseridas no *Moodle*, além das instruções para acessar a sala de aula virtual na plataforma RNP, arquivos das aulas e fóruns.

Uma das demandas antigas de alguns alunos de Santana do Ipanema era com relação à preparação para o prosseguimento dos estudos na pós-graduação, principalmente visando o mestrado acadêmico. A principal porta de entrada na pós-graduação *strictu sensu* em Economia no Brasil é o exame anual da Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC). Todavia, são poucos os alunos realmente interessados em realizar mestrado acadêmico, em relação ao total de formandos. Sendo assim, o professor do *Curso de Aprofundamento em Macroeconomia* ofertado, que também leciona as disciplinas curriculares obrigatórias desta área no curso de graduação, enxergou paralelamente uma oportunidade de ofertar aos alunos uma preparação extra para provas de concursos públicos, em órgãos dos poderes executivo, legislativo e judiciário, que possuam no edital a exigência de conhecimentos em macroeconomia. Portanto, a atividade complementar

de graduação visou também contribuir na formação de mão-de-obra, qualificação para o trabalho, reorientação profissional e capacitação de eventuais gestores públicos.

A ementa do *Curso de Aprofundamento em Macroeconomia* abrangeu os seguintes tópicos: o Produto Interno Bruto (PIB) e suas formas de contabilização; indicadores socioeconômicos; emprego e desemprego; setor governamental e política fiscal; moeda, sistema monetário, taxas de juros e inflação; política monetária; balanço de pagamentos e taxas de câmbio; noções básicas de flutuações econômicas no curto prazo: macroeconomia clássica e o modelo keynesiano de determinação da renda; modelo IS-LM; modelo de oferta e demanda agregadas. As questões de concursos públicos abordadas em aula foram pesquisadas principalmente em Aires (2015), enquanto as questões de provas da ANPEC principalmente em Schmidt (2012). A teoria macroeconômica abordada pode ser encontrada em Blanchard (2011) e Dornbusch, Fischer e Startz (2009). Os conceitos utilizados de Contabilidade Social, uma área das Ciências Econômicas e também uma disciplina de graduação que pode ser considerada introdutória à macroeconomia, foram pesquisados em Feijó e Ramos (2003) e Paulani e Braga (2008).

A metodologia adotada no curso foi focada em resoluções comentadas de questões de concursos públicos, de provas seletivas da ANPEC e de provas do ENADE, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Sendo assim, a proposta foi exatamente complementar, aprofundar e atualizar os conhecimentos necessários àquelas provas, selecionando majoritariamente questões que os alunos já haviam estudado na teoria econômica subjacente em aulas presenciais, nos semestres anteriores.

Cada uma das seis aulas virtuais foi lecionada simulando um exame. Pouco antes de cada encontro eram feitos *uploads* dos arquivos a serem utilizados no dia no sistema da RNP. A cada aula era solicitado aos discentes que mantivessem desligados seus microfones e câmeras, para diminuir o fluxo de dados e facilitar a comunicação *on-line*, inclusive para que aqueles que não estivessem em uma conexão de banda larga não fossem prejudicados.

Após as saudações e informes iniciais, os alunos visualizavam na tela uma questão de prova realizada no passado de concurso público, de ANPEC ou, em menor número, de ENADE. Os discentes tinham então de 1 a 4 minutos, dependendo do grau de dificuldade da pergunta, para tentar respondê-la. Ao final do prazo estabelecido, o aluno digitava a sua opção de resposta (a, b, c, d, e, V ou F) em uma enquete anônima *on-line*. Assim que terminava este prazo, o professor publicava o resultado da enquete, resolvia a questão e perguntava se restavam dúvidas. Os questionamentos dos alunos eram feitos pela janela do bate-papo ou oralmente, abrindo o microfone. As questões a serem resolvidas em cada aula eram previamente disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem e, após a aula virtual, os gabaritos e resoluções comentadas eram igualmente postados.

O sistema de Conferência Web RNP possui a interessante funcionalidade de promover enquetes *on-line*. O proponente da enquete sabe como cada pessoa responde e pode publicar os resultados de forma anônima. A forma de ministrar um curso, descrita no parágrafo

anterior, tem a vantagem de tentar manter a atenção do aluno ao longo de toda a aula, pois ele terá que ler o enunciado, resolver a questão e postar sua resposta na enquete. Ao fim do tempo de resposta estabelecido previamente pelo professor, é feita a postagem do resultado agregado do total de respostas da enquete e o aluno verifica primeiramente se sua resposta coincide com a de seus colegas ou não. Em seguida, quando o professor divulga o gabarito e inicia a resolução, o estudante verifica se acertou a questão.

O formato anônimo de divulgação pode incentivar a participação do discente, diferentemente de uma manifestação oral em uma aula presencial, uma vez que ele pode eventualmente ter receio de optar por uma resposta absurda, receio da reação de colegas, timidez etc. Além disso, dado que os alunos são incentivados desde o início da aula a imaginarem-se realmente em uma sala prestando uma seleção para um cargo público ou uma vaga na pós-graduação, há um incentivo interessante ao aprendizado ao se usar este método.

A característica da metodologia de tentar manter a atenção do discente ao longo de toda a aula parece ser bem interessante, ainda mais nos dias de hoje em que o foco dos alunos está muitas vezes, por exemplo, no seu celular. Este foco diverso é mais difícil ainda de ser monitorado em uma aula remota, pois pode ser que o estudante esteja, por exemplo, com familiares fazendo barulho no seu entorno, esteja na casa do vizinho ou com a televisão ligada.

A presença nas webconferências foi considerada para a frequência do curso. Os alunos eram solicitados a inserir seus nomes na aba “notas compartilhadas” do sistema de Conferência Web RNP. Os acessos individuais ao AVA, constatados através dos *logs* do *Moodle*, também foram considerados. Uma possibilidade, que não foi considerada no curso, por não ter sido divulgada anteriormente, é a de que a frequência leve em conta, também, um certo percentual mínimo de respostas das enquetes anônimas. Todavia, essa consideração talvez necessite ser usada com parcimônia, pois muitos alunos têm conexão fraca de internet, o que pode prejudicar a resposta naqueles poucos minutos ou segundos disponíveis para a postagem.

A avaliação final teve como objetivo familiarizar os estudantes com a busca de questões resolvidas na internet. Cada inscrito foi solicitado a pesquisar e postar em um fórum no AVA uma questão de concurso público, de prova da ANPEC ou de ENADE, com enunciado e resolução. A postagem da questão escolhida pôde ser feita entre os dias 04/06 e 22/06. Portanto, além de todas as questões resolvidas pelo professor, esta avaliação teve como resultado um banco colaborativo, elaborado pelos alunos, de questões resolvidas de concursos públicos e provas de seleção de mestrado, disponíveis para consulta de todos os matriculados no curso. Esta forma de avaliação aparenta ser bem interessante e fonte de motivação para que os alunos se esforcem, pois, eles sabem que se todos realizarem bem a avaliação, o ganho total será grande em termos de abrangência de material de estudo disponível.

Ao final do curso foi feita uma enquete *on-line* sobre se, em uma próxima oferta, os alunos preferiam ter aulas diurnas ou noturnas. A maioria preferiu aulas no turno da tarde.

No decorrer do curso, inclusive, uma aluna, durante a aula *on-line*, pediu licença para se retirar antes do fim, pois estava em um sítio longe de casa. Como estava anoitecendo, achou mais seguro sair antes. Este fato mostra que talvez um dos desafios do ensino remoto seja o de que os estudantes podem estar *on-line* nas aulas, mas distantes de suas casas, seja para estudar em grupo, seja para usufruir uma conexão de internet melhor. Portanto, talvez seja contraproducente promover uma aula *on-line* tarde da noite se levarmos em consideração algumas dificuldades, tais como a menor infraestrutura de internet em certas regiões.

A atividade complementar de graduação realizada teve 40 inscritos, sendo 29 do próprio curso de graduação em Ciências Econômicas de Santana do Ipanema. Dos demais inscritos, três foram do curso de Engenharia da Produção, três de Geografia, um de Ciências Contábeis, um do Direito, um da Pedagogia, um do curso de Letras e um servidor técnico. 20 inscritos não participaram de nenhum encontro *on-line*. Dos 14 alunos que concluíram, ou seja, tiveram frequência e fizeram a avaliação final, 13 foram do curso de Ciências Econômicas e um do curso de Ciências Contábeis.

Uma dificuldade na realização da atividade *on-line* foi a menor facilidade de comunicação em relação a um curso presencial. Em todas as aulas, aproximadamente 20% dos presentes tinham evidentes dificuldades de conexão à internet, pois o professor necessitava “aceitar” a entrada do aluno na sala virtual mais de uma vez na mesma aula, mostrando que a conexão apresentava falhas. Portanto, um dos desafios do ensino remoto é certamente a qualidade da rede de internet disponível. Outro desafio são as evidentes desigualdades sociais no Brasil, que muitas vezes impedem que famílias de menor poder aquisitivo disponham de um pacote de internet adequado.

3. Considerações finais e perspectivas futuras

A atividade complementar realizada, o *Curso de Aprofundamento em Macroeconomia*, aparentemente foi bem-sucedida, tendo bom *feedback* de alguns alunos no fim da atividade, como, por exemplo, no impacto de aumentar as chances de aprovação em concurso público e provas de seleção de mestrado. Muitos cursos preparatórios similares são pagos, ou seja, a gratuidade da oferta é um incentivo interessante aos discentes. Há também um benefício direto ao curso de Ciências Econômicas de Santana do Ipanema, ao contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes no ENADE. O material desenvolvido pode ser incorporado às disciplinas curriculares obrigatórias do curso de graduação.

Em julho de 2020 uma nova atividade complementar foi proposta pelo docente, e aceita no novo lote de ofertas do programa *UFAL CAMPUS DO SERTÃO conectad@*, para início na segunda quinzena do mês de agosto. Uma das poucas diferenças do novo curso ofertado, realizado após a redação do presente texto, é o seu nome, alterado para *Curso de Macroeconomia para Concursos*, a fim de deixar mais claro para os interessados a

metodologia e os objetivos da atividade. As questões resolvidas também são todas diferentes, de modo a atrair inclusive quem já se inscreveu na primeira oportunidade.

Outra diferença é que para esta nova oferta a frequência leva em conta, além da presença nas webs conferências, um percentual geral mínimo de 33% de respostas nas enquetes anônimas. Este percentual baixo deve-se ao fato de que muitos alunos têm conexão fraca de internet e poderiam ser prejudicados se não estivessem *on-line* naqueles poucos minutos ou segundos disponíveis para a postagem da resposta.

Portanto, a cada três questões disponibilizadas, o discente deve responder no mínimo uma. Além de incentivar uma maior participação, essa característica da metodologia tenta endereçar um dos desafios do ensino remoto, a questão de que algum aluno poderia estar *on-line* em todas as aulas, mas não as acompanhar de fato. Para um curso de menor carga horária sem avaliações finais mais elaboradas, o discente poderia estar interessado somente no certificado, por exemplo. Como as câmeras ficam desligadas, é difícil verificar a real presença e participação dos estudantes, diferentemente do ensino presencial.

Referências Bibliográficas

AIRES, Amanda. **Economia para concursos: 1000 questões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

BLANCHARD, Olivier. **Macroeconomia**. 5.ed. São Paulo: Pearson Education: Prentice-Hall, 2011.

DORNBUSCH, Rudiger; FISCHER, Stanley; STARTZ, Richard. **Macroeconomia**. 10. ed. São Paulo, SP: Makron Books: McGraw-Hill, 2009.

FELJÓ, Carmem Aparecida; RAMOS, Roberto Luis Olinto (Org.). **Contabilidade social: a nova referência de contas nacionais do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

PAULANI, Leda; BRAGA, Márcio Bobik. **A nova contabilidade social: uma introdução à macroeconomia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

SCHMIDT, Cristiane Alkmin Junqueira (Org.). **Macroeconomia: questões comentadas das provas de 2003 a 2012**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

A PANDEMIA, O ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA NO PRESENTE E NO FUTURO

Valci Melo

Curso de Licenciatura em Pedagogia | Universidade Federal de Alagoas

Introdução

O presente capítulo analisa os desafios que envolvem a realização de atividades acadêmicas *on-line* no contexto da pandemia do novo coronavírus, refletindo sobre os limites dessa experiência pedagógica e as possíveis implicações para a universidade pública brasileira.

Tomamos como objeto de análise nossa vivência com o ensino remoto na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus do Sertão, durante a oferta do minicurso “Metodologia científica e escrita acadêmica”, no âmbito do **Programa UFAL Campus do Sertão Conectad@**.

À luz do materialismo histórico-dialético, refletimos sobre os limites desse modelo formativo e suas implicações no aprofundamento das desigualdades educacionais e no avanço de projetos que visam o barateamento da formação acadêmica e, conseqüentemente, a precarização das condições de trabalho e estudo na universidade pública brasileira.

1. Pandemia e ensino remoto: pensando a partir da UFAL - Campus do Sertão

A pandemia do novo coronavírus tem escancarado os limites civilizatórios de nosso atual projeto de sociedade. Ela expôs a olho nu os efeitos danosos da ação humana sobre a natureza, os impactos das desigualdades sociais nos mais diversos aspectos da vida humana e mostrou “[...] de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências” (SANTOS, 2020, p. 28).

Por outro lado, a pandemia também tem desmentido a falácia neoliberal acerca do Estado como instituição social que deveria ter sua função limitada à lei e à ordem, seja pelo protagonismo exigido do mesmo na gestão socioeconômica e política da crise ou

seja pelo papel central assumido pelos serviços públicos de saúde e pesquisa científica no enfrentamento da doença.

Aqui, nossa reflexão limitar-se-á a alguns de seus impactos na Educação, especialmente, nas instituições públicas de ensino superior, as quais viram-se obrigadas a lidar com o dilema: suspender todas as atividades acadêmicas enquanto as instituições particulares ignoravam a pandemia e mantinham seu funcionamento via ensino remoto ou adentrar nesse processo e sacrificar parte da comunidade acadêmica, que não dispõe das mínimas condições, para inserir-se nesse formato pedagógico?

A primeira opção tem, entre as suas implicações, o fortalecimento dos ataques à universidade pública como suposto espaço de balbúrdia, privilégio do funcionalismo público e inutilidade social, ao passo que a segunda opção abre espaço para o aprofundamento das desigualdades educacionais e para os projetos de desmonte das instituições federais, entre os quais está a tentativa de avanço precarizado da educação a distância como substituição gradual do ensino presencial.

Nesse cenário, o Ministério da Educação (MEC) que em dezembro de 2019, através da Portaria n. 2.117, já tinha autorizado a oferta de até 40% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais via Educação a Distância (EaD), publicou a Portaria n. 343, de 17 de março de 2020, autorizando a substituição, durante a pandemia, das aulas presenciais por aulas em meios digitais.

Inicialmente, a UFAL optou pela suspensão do calendário acadêmico por tempo indeterminado, através da Resolução n. 14, de 18 de março de 2020 (UFAL, 2020a), e posicionou-se contrária à Portaria n. 393/2020 do MEC, apontando, entre os motivos pelos quais considerava inviável a adoção desse formato pedagógico durante a pandemia, as questões alusivas ao acesso e qualidade dos recursos tecnológicos disponíveis e a preparação do corpo docente para atuar com plataformas digitais de ensino e aprendizagem (UFAL, 2020b).

Dias depois, através da Portaria n. 438, de 25 de março de 2020, foi criado no âmbito da UFAL o **Grupo de Trabalho (GT) Educação mediada por tecnologias**, o qual tem entre seus objetivos expressos:

Promover a articulação com os Campi e as Unidades Acadêmicas para institucionalização de até 40% da carga horária nos cursos de graduação presencial, voltada à modalidade à distância (UFAL, 2020c, p. 3).

Foi, portanto, a partir da criação do referido GT que, em 02 de abril de 2020, a UFAL publicou a Instrução Normativa n. 02/2020, a qual mantém suspenso o calendário acadêmico, mas autoriza, durante a pandemia, a realização de atividades complementares na modalidade a distância (UFAL, 2020d).

Com essa regulamentação, foi possível a oferta da atividade que será aqui analisada: o minicurso “Metodologia científica e escrita acadêmica”. Esta foi ministrada por mim, no âmbito do **Programa UFAL Campus do Sertão conectad@**, autodefinido como:

[...] uma iniciativa da Direção do Campus do Sertão juntamente com as coordenações de curso/Núcleo Humanidades com o intuito de promover formação no contexto da graduação” (UFAL, 2020e, online).

O minicurso foi um entre dezenas de atividades complementares *on-line* oferecidas pela UFAL Campus do Sertão durante a pandemia. Nele foram oferecidas, inicialmente, 40 vagas. No entanto, em virtude do esgotamento repentino das mesmas e da procura dos estudantes, essa quantidade foi ampliada em 50%.

Os matriculados pertenciam tanto aos cursos de licenciatura como também aos bacharelados oferecidos pela instituição, embora apenas estudantes das licenciaturas tenham concluído a atividade.

O objetivo do minicurso foi aperfeiçoar as competências estudantis na lida com as normas, processos e metodologias da produção e da socialização do conhecimento científico. Ele foi motivado pela frequente reclamação dos discentes das diferentes licenciaturas, nas quais ministrei disciplina acerca da dificuldade para lidar com as exigências da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e com os gêneros de escrita acadêmica.

Assim, partindo das contribuições teóricas do filósofo russo Mikhail Bakhtin acerca do domínio dos gêneros textuais como resultado de um processo de experimentação social (BAKHTIN, 1997), procuramos revisitar e praticar temas que iam do papel e importância da ABNT na padronização da escrita científica aos diferentes espaços e plataformas de socialização de trabalhos acadêmicos, passando pelo treino das regras de formatação, citações e referências dos gêneros científicos e pela reflexão acerca de como elaborar, executar e socializar pesquisas.

O curso foi organizado em quatro blocos temáticos, com certificação de 20 horas. Cada bloco temático correspondia a uma semana. As atividades semanais foram compostas de uma aula *on-line*, ao vivo, com duração de duas horas, seguida da realização de tarefas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da UFAL, a plataforma *Moodle*.

Na condição de atividade remota ministrada totalmente *on-line*, o minicurso possibilitou-nos experimentar situações que representam alguns dos desafios, amplamente reconhecidos, da discussão desse formato pedagógico e suas implicações no aprofundamento das desigualdades educacionais.

Entre as dificuldades enfrentadas durante a realização do minicurso, destaca-se a baixa qualidade da conexão com a internet, para a realização de aulas ao vivo, o que reforça os dados da pesquisa **Avaliação da qualidade do acesso às tecnologias digitais e à internet: diagnóstico dos discentes da UFAL** (PIMENTEL et al., 2020), segundo a

qual 41% dos estudantes da instituição consideram a qualidade do acesso à internet em casa como péssima, ruim ou regular. Isto é, embora tenham internet em suas residências, muitos estudantes – e professores –, sobretudo aqueles que moram na zona rural – como é o meu caso – não dispõem da devida qualidade para a realização de tarefas *on-line* em tempo real, como as videoconferências.

Indicativo disso é que, inicialmente, planejamos utilizar para as aulas ao vivo a plataforma *webconf*, da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). No entanto, a primeira aula demonstrou que a oscilação da internet tornava a transmissão muito instável, com travamentos e perda da conexão por parte do professor e de alguns estudantes.

Assim, a partir do pouco aproveitamento da primeira aula ao vivo, agendamos uma reposição e testamos a plataforma *Zoom Meetings*. Dessa vez, mesmo com a oscilação da internet, foi possível manter a transmissão de forma razoável.

Devido a isso, optamos pela substituição da plataforma outrora planejada para as aulas ao vivo, tendo em vista que, além de uma melhor performance da *Zoom Meetings* diante da velocidade de nossa internet, ela permitia a gravação simultânea da aula e a posterior disponibilização no *Moodle* para os estudantes que não conseguiam acompanhar a atividade em tempo real.

Outra dificuldade a ser destacada – e que tem relação com a primeira – foi a altíssima taxa de evasão, que chegou a 56%. Dos 59 inscritos, apenas 26 concluíram o minicurso. Dos 33 participantes que abandonaram a atividade, apenas seis realizaram alguma tarefa. Os outros 27 estudantes, além de não realizarem qualquer tarefa, 14 deles nem ao menos chegaram a acessar o *Moodle* ou a assistir qualquer das aulas ao vivo.

Tentamos contato com esses estudantes, via email, desde o início das atividades, procurando compreender o motivo pelo qual não estavam participando do minicurso. No entanto, não obtivemos qualquer resposta. Ao final da atividade, elaboramos um questionário online, através da ferramenta Formulários, da *Google*, para tentarmos entender o motivo pelo qual esses estudantes desistiram do minicurso. Fizemos contato com todos eles via *E-mail* e *WhatsApp*, mas apenas 36% dos contactados deram uma devolutiva. Desses, 42% alegaram problemas com a internet como o motivo responsável pela desistência do minicurso.

Embora os problemas com a internet ocupem apenas o segundo lugar na justificativa pelo abandono do minicurso (o primeiro lugar foi ocupado pela categoria outro motivo), trata-se de um percentual elevado para uma atividade que pressupunha, desde então, o uso da internet como ferramenta principal de trabalho.

Tanto esse dado como as dificuldades com a oscilação da rede evidenciam, a nosso ver, os desafios que envolvem a realização de atividades *on-line* em um cenário no qual nem todos têm acesso à internet em suas residências e, mesmo entre aqueles que dispõem de acesso, muitos não contam com a necessária qualidade para a realização de tarefas que extrapolem o uso de redes sociais – situação que, ao invés de enfrentar,

acaba aprofundando aquilo que já é escandaloso em nosso país: as desigualdades de oportunidade na formação escolar.

Apesar do tamanho de nossa amostra, é curioso observar que ela confirma algumas das tendências apontadas pelo último censo da EaD no Brasil (ABED, 2019), entre as quais cabe destacar: a maior adesão por parte de estudantes das licenciaturas e das áreas de ciências humanas e sociais aos cursos a distância e a alta taxa de evasão dos mesmos.

No entanto, para além dos desafios aqui referidos, o ensino remoto, ressaltado o seu caráter emergencial, não pode ser pensado fora das implicações que o avanço precarizado da EaD traz para o futuro da universidade pública brasileira. É o que abordaremos brevemente a seguir.

2. O ensino remoto e os desafios da universidade pública brasileira no presente e no futuro

A discussão acerca do lugar do ensino remoto ou de qualquer outra estratégia de educação à distância nas universidades públicas brasileiras, está além da exigência de adequadas condições de acesso e uso dos recursos tecnológicos por parte de estudantes e professores. Ela precisa considerar, principalmente, as armadilhas que essas iniciativas envolvem face ao acelerado processo de demonização e consequente sucateamento do serviço público como tática justificadora da privatização do mesmo.

A Portaria do MEC n. 343, de 17 de março de 2020, que autoriza a substituição, durante a pandemia, das aulas presenciais por aulas em meios digitais não tem como pano de fundo apenas a crise sanitária provocada pela covid-19 e a necessidade de se pensar formas emergenciais de enfrentamento de seus efeitos na Educação. Ela precisa ser analisada considerando que vivemos em um contexto marcado por acusações difamatórias, de ninguém menos que o atual Presidente da República e alguns de seus Ministros da Educação.

Segundo os quais as universidades públicas, que deveriam ser espaços reservados a uma suposta elite intelectual, funcionariam como ambientes de balbúrdia, uso de drogas, formação ideológica de esquerdistas e incentivo ao sexo sem limites. Precisamos considerar que estamos em um cenário, no qual o MEC impõe às instituições federais de ensino um regime de austeridade fiscal permanente e chega ao absurdo de propor, por meio de iniciativas como o projeto Future-se, que elas se autofinanciem se quiserem sobreviver. Vivemos em um momento no qual o Ministério da Educação, desconsiderando as desigualdades de acesso e uso dos recursos tecnológicos para fins educacionais, autoriza os cursos de graduação presenciais, exceto Medicina, a ofertarem até 40% de sua carga horária total na modalidade EaD.

É, portanto, diante desses e de outros desafios que precisamos discutir o ensino remoto, atentando-nos para as suas limitações presentes e as possíveis implicações que o mesmo poderá trazer para o futuro próximo das instituições federais de ensino.

A questão, para nós, não se trata de simples apoio ou recusa ao ensino mediado por tecnologias, sobretudo, em um momento no qual a sobrevivência humana passa pelo isolamento e o distanciamento social físico. É louvável, que em situações como essas, graças ao conhecimento científico aplicado em tecnologias digitais da informação e da comunicação, possamos tornar menos árdua a quarentena imposta pela pandemia do novo coronavírus, inclusive, enfrentando os seus impactos no campo da Educação.

No entanto, o que não podemos descuidar é que há não somente limites estruturais e imediatos para o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, conforme procuramos indicar na brevidade deste capítulo. Há, também, implicações que se relacionam diretamente com o futuro próximo das universidades federais, seja pelo aumento das desigualdades educacionais, na medida em que nem todos dispõem das mesmas condições para acesso e uso das tecnologias como mediação pedagógica; seja pela abertura de precedente para o avanço precarizado da educação à distância nos cursos presenciais e o consequente sucateamento das condições de trabalho e estudo.

Diante desse cenário, surgem questionamentos que não temos condições de responder na brevidade deste capítulo, mas que não poderemos ignorá-los na reflexão sobre o assunto em tela, a saber: como garantir o acesso dos estudantes e professores aos mais sofisticados recursos digitais, explorando suas potencialidades no processo de ensino e aprendizagem, sem que isso signifique a degradação das condições de trabalho e estudo? Como utilizar a funcionalidade da tecnologia no campo educacional sem ignorar o despreparo de parte do professorado e dos estudantes para essa nova realidade?

Considerações finais

Conforme refletimos nos limites deste capítulo, para além dos desafios do presente, cabe-nos pensar também as conexões do ensino remoto com os projetos educacionais em disputa e suas implicações para o futuro próximo da universidade brasileira. Pois, como nos ensinou Marx (2008, p. 257), ao analisar a relação entre os diversos elementos do processo produtivo:

O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, a troca, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são membros de uma totalidade, diferenças em uma unidade.

No nosso caso, na esteira de Marx, entendemos que é preciso analisar com mais profundidade os nexos entre a pandemia, o ensino remoto e os projetos educacionais e societários em disputa, tendo em vista que, conforme alerta Santos (2020, p. 25):

Haverá mais pandemias no futuro e provavelmente mais graves, e as políticas neoliberais continuarão a minar a capacidade do Estado para responder, e as

populações estarão cada vez mais indefesas. Tal ciclo infernal só pode ser interrompido se interromper o capitalismo.

Assim, para nós, o maior de todos os desafios consiste em convencer-mos que estamos passando não apenas por uma crise sanitária, mas, principalmente, por uma crise civilizatória, junto à qual a universidade pública tem um papel importante a cumprir e, portanto, precisa ficar atenta aos passos do presente para não comprometer o movimento futuro.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018. Curitiba: InterSaberes, 2019.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://bitlybr.com/4urDTJz>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://bitlybr.com/hkyH293>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MARX, K. Introdução à contribuição à crítica da economia política. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PIMENTEL, F. S. C. et al. **Avaliação da qualidade do acesso às tecnologias digitais e à internet**: diagnóstico dos discentes da UFAL. Maceió: UFAL, 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Resolução n. 14, de 18 de março de 2020. Aprova “ad referendum”, a suspensão do calendário acadêmico da Ufal 2020 e dá outras providências. Maceió: UFAL, 2020a. Disponível em: <https://bitlybr.com/Rtppk>. Acesso em: 10 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Nota conjunta Prograd/Propep n. 1/2020**. Maceió: UFAL, 2020b. Disponível em: <https://bitlybr.com/HyBX>. Acesso em: 10 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Portaria n. 438, de 25 de março de 2020**. Dispõe sobre a composição do Grupo de Trabalho (GT) “Educação mediada por tecnologias”. Maceió: UFAL, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/2Ybwop5>. Acesso em: 22 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Instrução normativa n. 02/2020, de 2 de abril de 2020**. Autorizam [sic] a realização de atividades complementares na modalidade a distância, durante o período de emergência e contingenciamento [sic] na Ufal devido à pandemia da covid-19, sem prejuízo da suspensão do calendário acadêmico. Maceió: UFAL, 2020d. Disponível em: <https://bitlybr.com/flAXPI>. Acesso em: 10 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Ufal campus do sertão conectad@**: apresentação. Delmiro Gouveia: UFAL, 2020e. Disponível em: <https://doity.com.br/ufal-campus-do-sertao-conectado>. Acesso em: 12 jul. 2020.



SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Cezar Alexandre Neri Santos

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas, lotado no curso de Letras/Língua Portuguesa do *Campus* do Sertão. Doutor em Linguística Histórica pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenador do Grupo de Estudos em Léxico e Filologia (GELeFil). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1021-2459>. Contato: cezar.neri@delmiro.ufal.br.

Débora Massmann

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutora em Semântica pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora da Graduação em Letras da UFAL – Campus Sertão. Contato: massmann.debora@gmail.br

Heder Cleber de Castro Rangel

Publicitário e Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Capacitação Pós-Doutorado pela Universidade Toulouse Jean Jaurès (FRANÇA). É docente Adjunto IV da UFAL/Campus do Sertão, Núcleo Humanidades. Ligado ao Grupo de Pesquisa e Estudo Discurso e Ontologia (GEDON/UFAL/MACEIÓ). Desenvolve pesquisas em Letras, Educação, Comunicação, Marketing, Publicidade e Propaganda, tendo como base a Teoria de Análise de Discurso.

José Alegnberto Leite Fchine

Possui “bacharelado/licenciatura” em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e Pós-doutoramento em Geografia pela Universidade de Lisboa – Portugal. Atualmente é professor Adjunto II da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Sertão - Delmiro Gouveia. Ex-Coordenador de Área de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Campus do Sertão - Subprojeto: Geografia. Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia - UFAL - Campus Sertão.

Lílian Figueiredo Voss

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas (PPGE-UFAL). Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais. Estudante de Psicanálise Clínica. Atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia da UFAL-Campus do Sertão, além de ser professora adjunta do curso. Vice líder do Grupo de Estudos em Educação, Mídias, Tecnologias e Sociedade (GEEMTS). Contato: lillian.figueiredo@delmiro.ufal.br / lilian.kelly30@gmail.com

Luã Karll de Oliveira

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL/Campus I (2015) e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia (2017). Atualmente é professor Auxiliar/Substituto A, da Universidade Federal de Alagoas, lotado no Campus do Sertão no Curso de Geografia. Pesquisador no grupo de pesquisa Geoprocessamento e a cartografia no ensino de geografia - GCEG, do (a) Universidade Federal de Alagoas. Pesquisador no Laboratório de Geografia Econômica e Planejamento Territorial (LAGEP), do (a) Universidade Estadual de Alagoas. Email: luankarll@hotmail.com / luankarll@gmail.com

Noélia Rodrigues dos Santos

Psicóloga e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente é docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFAL/*Campus* do Sertão e do curso de Pedagogia, na modalidade de educação a distância (UFAL/CEDU). Tem Experiência na área de educação, com ênfase em temáticas relacionadas à Psicologia da Educação e Educação Especial.

Rafael Kloeckner

Doutor e Mestre em Economia pelo CAEN/Universidade Federal do Ceará. Bacharel em Ciências Econômicas pela PUCRS. Professor adjunto no curso de Ciências Econômicas na Universidade Federal de Alagoas, Campus Sertão, onde leciona principalmente as disciplinas da área de Macroeconomia.

Thiago Trindade Matias

Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas, lotado no curso de Letras/Língua Portuguesa do *Campus* do Sertão. Atualmente atua como Diretor acadêmico do mesmo *campus*. Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenador do Grupo de Estudos em História da Cultura Escrita (GEHCE) e vice-coordenador do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), Equipe Alagoas. Contato: thiago.matias@delmiro.ufal.br.

Valci Melo

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL, 2011) e em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2017). É Mestre (2016) e Doutor (2020) em Educação pela Ufal, professor de ensino fundamental na rede pública municipal de São José da Tapera e professor substituto na Ufal, Campus do Sertão. Participa como pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais - Xingó (ICS-UFAL) e do Grupo de Estudo Políticas Públicas: História e Discurso - GEPPHED (CEDU-UFAL).E-mail: valcimelo@hotmail.com

Este livro foi selecionado pelo Edital nº 01/2020 da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), de um total de 44 obras escritas por professores/as vinculados/as em Programas de Pós-Graduação da Ufal, com colaboração de outros/as pesquisadores/as de instituições de ensino superior (autoria, coautoria e coletânea), sob a coordenação da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal). O objetivo é divulgar conteúdos digitais – e-books – relacionados à pandemia da Covid-19, problematizando seus impactos e desdobramentos. As obras de conteúdos originais são resultados de pesquisa, estudos, planos de ação, planos de contingência, diagnósticos, prognósticos, mapeamentos, soluções tecnológicas, defesa da vida, novas interfaces didáticas e pedagógicas, tomada de decisão por parte dos agentes públicos, saúde psíquica, bem-estar, cultura, arte, alternativas terapêuticas para o enfrentamento da Covid-19, dentre outros, abordando aspectos relacionados às diferentes formas de acesso à saúde e à proteção social, entre grupos mais vulneráveis da sociedade.

ISBN 978-65-5624-026-8

