



Ludmila Nogueira Murta (Org.)

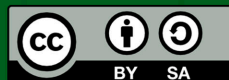
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)



Múltiplas visões e vivências no
ensino técnico e tecnológico
em tempos de pandemia



A Educação é, sem dúvida, o caminho fundamental para construir um mundo melhor. Ela proporciona a transformação e pode ser, como nos lembra Paulo Freire, um instrumento de libertação. Sou fruto dessa transformação e, diante da possibilidade de contribuir com e para outrem, me orgulho de ser educadora e trabalhar em prol dela. E é exatamente sobre esta Educação que este livro trata - ele dá voz às narrativas de diferentes agentes do ambiente escolar do IFMG Campus Sabará durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). É fato que a educação brasileira é um tema complexo, com ou sem ensino remoto. A Educação Técnica e Tecnológica, por exemplo, passou por uma expansão recente, com a abertura de muitas escolas federais e ampliação da oferta de vagas, da qual resultou o próprio IFMG Campus Sabará. Contudo, nos deparamos hoje com um cenário diferente ao deste período de expansão, com cortes orçamentários que colocam em risco estas instituições, cortes com impactos diretos nas políticas afirmativas, tão necessárias para combater desigualdades e viabilizar a permanência de muitos estudantes na escola. Notoriamente, com o advento do ERE, imposto pelo cenário de pandemia, as limitações e desigualdades ficaram mais evidenciados. O ensinar e o aprender, tornou-se ainda mais difícil e mais inacessível para muitos brasileiros. Temos escolas, mas um novo desafio é conseguir acessá-las e dar acesso a elas de forma não presencial - cenário este que ninguém poderia prever ou sequer imaginar - e que trouxe a necessidade de adaptação por parte de todos: do estudante ao professor, das famílias, dos profissionais do ensino ao administrativo. De forma que, tanto a complexidade do ensino remoto quanto o seu ineditismo, tornam latente a necessidade de uma discussão ampla e compartilhamento de experiências vividas.



Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Múltiplas visões e vivências no ensino técnico e
tecnológico em tempos de pandemia

Organizador
Ludmila Nogueira Murta



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

MURTA, Ludmila Nogueira (Org.)

Ensino Remoto Emergencial (ERE): múltiplas visões e vivências no ensino técnico e tecnológico em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / Ludmila Nogueira Murta (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

167 p.

ISBN - 978-65-5917-240-5

DOI - 10.22350/9786559172405

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ensino Remoto; 2. Vivências; 3. Ensino técnico e tecnológico; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Prefácio **9**

Wanderci Alves Bitencourt

Apresentação **12**

Ludmila Nogueira Murta

1 **15**

Acompanhamento pedagógico no Ensino Remoto Emergencial (ERE): desafios e possibilidades

Carlos Guilherme Cristelli Soares

Érica Melanie Ribeiro Nunes

Márcia Basília de Araujo

2 **37**

Os desafios da gestão pedagógica na vigência do Ensino Remoto Emergencial em 2020

Éder Aguiar Mendes de Oliveira

Carlos Alexandre Silva

3 **52**

Os desafios das coordenações de curso no Ensino Remoto Emergencial

Bárbara Regina Pinto e Oliveira

4 **61**

Docência no contexto da educação técnica e tecnológica por meio do ERE

Fernando Thomé de Azevedo Silva

Jamile Lenhaus Detoni Cipriano

Maria Aparecida Dias Venâncio

5 **85**

Aprendizagem e interações sociais no contexto da pandemia: experiências discentes no ERE e em outros papéis sociais concomitantes

Bárbara Emily Rodrigues de Moraes

Isabella Auxiliadora de Oliveira

Ludmila Nogueira Murta

Victor Reis Duarte Neves

A pesquisa em tempos de ERE: uma experiência de iniciação científica à distância

Adriana Aparecida Pereira da Rocha
Bárbara Regina Pinto e Oliveira
Bernardo Antonio Mendes Santos
Carlos Guilherme Soares Cristelli
Érica Melanie Ribeiro Nunes
Giovana Magalhães Ilídio
Joana Dark Pimentel
Letícia da Silva Moreira
Ludmila Nogueira Murta
Márcia Basília de Araujo

Oficina de música popular brasileira: uma experiência nas redes sociais

Gelka Arruda de Barros
José Marcello Salles Giffoni
Luciane Silva de Almeida

Cinedebate no ensino remoto: um passo para a educação antirracista

Ana Lídia de Moraes Menezes
Márcia Basília de Araújo
Pedro Henrique dos Santos Rocha

A capacitação de educadores em tecnologias da informação e comunicação no ensino remoto

Bárbara Regina Pinto e Oliveira
Ronan Darê Tocafundo

Quando a docente se torna aluna: experiências de capacitação em tempos de pandemia

Jamile Lenhaus Detoni Cipriano
Joana Dark Pimentel
Ludmila Nogueira Murta

Prefácio

*Wanderci Alves Bitencourt*¹

A Educação é, sem dúvida, o caminho fundamental para construir um mundo melhor. Ela proporciona a transformação e pode ser, como nos lembra Paulo Freire, um instrumento de libertação. Sou fruto dessa transformação e, diante da possibilidade de contribuir com e para outrem, me orgulho de ser educadora e trabalhar em prol dela. E é exatamente sobre esta Educação que este livro trata - ele dá voz às narrativas de diferentes agentes do ambiente escolar do IFMG Campus Sabará durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Como servidora do IFMG, tive a oportunidade de participar da implantação desta escola. Conheço o potencial de sua equipe, e pude presenciar em diversas oportunidades a preocupação dela tanto com a comunidade interna quanto com a externa. Nestes anos em que lá estive, percebi muito claramente a força motriz que o IFMG representa para Sabará, para o hoje e para o amanhã. Sendo assim, foi com muita honra que aceitei o convite para escrever o preâmbulo deste livro, que foi realizado a tantas mãos e para tratar da Educação neste cenário desafiador, inevitável, mas que pode ter seus impactos minimizados quando se busca fazer o melhor. É verdade que a pandemia de Covid-19 assolou e, infelizmente, ainda assola muitas famílias, mas também é verdade que podemos encontrar dias melhores graças a pessoas empenhadas e unidas por bandeiras como a Educação.

¹ Graduada e mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras e doutoranda pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Convênio 028/2010 firmado entre o IFMG e o Município de Sabará/MG, que criou o Núcleo Avançado do IFMG Campus Formiga em Sabará (22 de dezembro de 2010 a 14 de fevereiro de 2012; Diretora Geral Pro Tempore do IFMG Campus Sabará (15 de fevereiro de 2012 a 18 de fevereiro de 2019).

É fato que a educação brasileira é um tema complexo, com ou sem ensino remoto. A Educação Técnica e Tecnológica, por exemplo, passou por uma expansão recente, com a abertura de muitas escolas federais e ampliação da oferta de vagas, da qual resultou o próprio IFMG Campus Sabará. Contudo, nos deparamos hoje com um cenário diferente ao deste período de expansão, com cortes orçamentários que colocam em risco estas instituições, cortes com impactos diretos nas políticas afirmativas, tão necessárias para combater desigualdades e viabilizar a permanência de muitos estudantes na escola.

Notoriamente, com o advento do ERE, imposto pelo cenário de pandemia, as limitações e desigualdades ficaram mais evidenciados. O ensinar e o aprender, tornou-se ainda mais difícil e mais inacessível para muitos brasileiros. Temos escolas, mas um novo desafio é conseguir acessá-las e dar acesso a elas de forma não presencial - cenário este que ninguém poderia prever ou sequer imaginar - e que trouxe a necessidade de adaptação por parte de todos: do estudante ao professor, das famílias, dos profissionais do ensino ao administrativo. De forma que, tanto a complexidade do ensino remoto quanto o seu ineditismo, tornam latente a necessidade de uma discussão ampla e compartilhamento de experiências vividas.

É dito que, a cada adversidade, se cria também uma oportunidade. Eu, em particular, acredito nisso. Na minha visão sempre existe uma forma de fazer e de lutar pelo melhor: por mais obscuro que esse momento em que vivemos possa parecer, ele também traz a oportunidade de reavaliar, renovar e propor novos caminhos. É deste processo contínuo que emergem esforços como dos autores e da organizadora deste livro que, unidos, produziram e publicaram nesta obra relatos de experiências vividos no ambiente do ERE do IFMG Campus Sabará.

Se você, leitor, está preocupado ou ansioso com o que será tratado deste ponto em diante, não se preocupe. Tenha em mente que está em

boas mãos. Os envolvidos na produção desta obra são empenhados e vivem em seu cotidiano a inquietação e preocupação com a Educação de forma que seus relatos poderão contribuir, se não para suas práticas, para o entendimento do que foi o ERE no Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Sabará. Tais relatos podem ser uma fonte de inspiração e orientação para você e para outras instituições que, como nós, tentamos manter acesa a chama do saber, mesmo nos tempos mais sombrios.

Apresentação

Ludmila Nogueira Murta

Os Institutos Federais são relativamente novos na nossa realidade. Justamente pela sua novidade, as suas características e rotinas próprias não são amplamente conhecidas pela sociedade, e não raro as pessoas imaginam que a estrutura, os modos de trabalho, os instrumentos de apoio e, principalmente, a forma de atuação são as mesmas que encontramos nas principais universidades públicas do país. A realidade, contudo, é bastante diferente.

Pouco se discute sobre as diferentes formas de viver o ensino técnico e tecnológico nos institutos federais. O fazer e o entregar a tempo geralmente sufocam e atropelam o planejar, executar, avaliar e reavaliar. E em um contexto completamente novo e desconhecido de pandemia, com características e exigências muito particulares e pouco integradas às formas de viver em nossa cultura brasileira, esses estrangulamentos se acirram.

O pensar e repensar das experiências para o aprimoramento acontecem de maneira infinitamente inferior ao que poderia e deveria acontecer. Isso pode ser atribuído não apenas a essa dinâmica particular dos institutos, mas também e principalmente pela dificuldade de se registrar e resgatar as experiências vividas de uma forma mais integral e menos fragmentada. E foi pensando exatamente nisso que essa obra foi concebida.

Quando pensamos que o Ensino Remoto Emergencial extrapolou um ano letivo inteiro e ainda vigora quase um ano e meio depois do início da pandemia, não podemos deixar de pensar que seus efeitos reverberarão ainda por um longo período. Para possibilitar o pensar e o repensar das

experiências desse período e, quem sabe, disponibilizar melhores produtos e frutos, diferentes atores em papéis distintos foram convidados a relatar suas vivências durante o Ensino Remoto Emergencial adotado no Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Sabará. Para isso, contamos com a escrita de 24 pessoas no total, sendo 8 estudantes, 12 docentes e 4 Técnicas e Técnicos em Assuntos Educacionais. A escrita foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2021, abordando as experiências vividas durante o ano de 2020. Para preservar ao máximo a integridade e espontaneidade dos relatos, a linguagem adotada não segue necessariamente o padrão científico. Foram permitidas escritas em primeira pessoa, com escrita mais próxima ao estilo informal, ainda que preocupada com o respeito às normas ortográficas e gramaticais. Essa concessão teve um fim bastante específico: respeitar a individualidade de cada sujeito, permitindo que se expressassem da maneira através da qual se sentissem mais confortáveis para transmitir da forma mais fidedigna possível o que viveram e como viveram.

As vivências relatadas trazem perspectivas em diferentes ângulos do cotidiano escolar. Buscou-se com isso permitir uma visão ampliada sobre a realidade de um ambiente de ensino, pesquisa e extensão, que extrapolasse uma visão puramente normativa ou formalista.

Para guiar a leitura com uma lógica informacional, o livro é iniciado pelo relato da equipe de acompanhamento pedagógico. Esse foi o relato inaugural escolhido por apresentar todo o histórico evolutivo do arcabouço normativo sobre o qual o Ensino Remoto Emergencial foi construído. Com isso, permite-se uma leitura informativa, através da qual é possível entender como se chegou ao modelo sobre o qual todos os autores escreveram em diferentes pontos de vista.

Na sequência, temos o relato da gestão pedagógica, feito pela Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão na pessoa do seu Diretor e do Coordenador

de Ensino durante 2020. Traz, então, a perspectiva da direção pedagógica da instituição durante a pandemia. Seguindo na linha da gestão escolar, contamos com a vivência de coordenação de curso, complementando os desafios e dificuldades inerentes à parte administrativa do ensino na instituição.

Em seguida, temos acesso ao que podemos nomear como o coração de qualquer escola: os relatos de docentes e de estudantes. São relatos que abordam tanto a realidade do ensino médio integrado como a do ensino superior, conjugando iniciativas, projetos e vivências paralelas ao do papel de docente ou de estudante.

Parte-se, então, para os relatos que completam o tripé do ensino-pesquisa-extensão. Contamos com a experiência do desenvolvimento de pesquisa em meio remoto, além de dois projetos de extensão e um curso FIC realizados virtualmente. Finalizamos os relatos com a vivência de docentes na condição de estudantes, condição essa desencadeada de maneira forçada principalmente em função da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial.

Espera-se que a obra contribua não apenas para a construção da memória institucional, como também sirva de instrumento para o pensar e repensar, planejar e replanejar, construir e desconstruir, inventar e reinventar-se tão necessários ao crescimento de qualquer instituição, principalmente de ensino.

Junho/2021

Acompanhamento pedagógico no Ensino Remoto Emergencial (ERE): desafios e possibilidades

*Carlos Guilherme Cristelli Soares¹
Érica Melanie Ribeiro Nunes²
Márcia Basília de Araujo³*

Introdução

O ano de 2020 foi, para o mundo, um tempo de muitas dificuldades e desafios. A pandemia do coronavírus impactou todas as esferas da vida humana e nos colocou, em pleno século XXI, diante de um cenário inimaginável. A educação foi profundamente impactada, sobretudo no Brasil, país no qual a desigualdade social perpassa os sistemas de ensino. A situação atípica de necessidade de isolamento social explicitou ainda mais os processos de exclusão na educação brasileira, sendo a exclusão digital apenas uma dessas faces. A suspensão das aulas durante um longo período na maior parte do país e a posterior retomada das atividades escolares em um modelo no qual as aulas presenciais foram substituídas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) impactaram profundamente a metodologia, a didática, as práticas docentes e, até mesmo, o currículo.

Os docentes se viram em uma realidade de ensino remoto que, embora guarde vínculos com a EAD, tem diferenças substanciais em relação

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del-Rei. Psicólogo e membro do Núcleo de Apoio Educacional- NAE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) Campus Sabará. E-mail: guilhermecristelli@outlook.com

² Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Técnica em Assuntos Educacionais e Coordenadora do Núcleo de Apoio Educacional- NAE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: erica.nunes@ifmg.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pedagoga e membro do Núcleo de Apoio Educacional- NAE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: marcia.araujo@ifmg.edu.br

ao planejamento, objetivo e público-alvo. A EAD é uma modalidade de ensino já regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) e pelo Decreto nº 9.057/2017. Por se tratar de uma modalidade, apresenta concepção pedagógica e funcionamento próprios. Para Alves (2020) na EAD, a partir do projeto encaminhado e avaliado pelas instâncias envolvidas, todas as práticas a distância se mantêm durante todo o curso. Corrêa e Mill (2013) caracterizam a EAD como uma modalidade que ocorre sem a presença física do professor, na qual o processo de ensino-aprendizagem acontece mesmo sem a comunicação face a face. Assim, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as ferramentas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem ganham grande destaque.

Em termos de necessidade de recursos, a EAD não se difere muito do ERE. As diferenças mais significativas se referem aos aspectos metodológicos: enquanto a primeira já é planejada para acontecer em momentos assíncronos, o ERE consiste na utilização de plataformas digitais adaptadas para que a mediação pedagógica possa ocorrer tanto em momentos assíncronos quanto síncronos. No entanto, existem alguns pontos significativos que marcam as diferenças entre as modalidades e que podem contribuir para as potencialidades e limitações do ERE. Quando um aluno se matricula em um curso a distância, ele está – ou pelo menos deveria estar – consciente de que terá que estudar de maneira muito mais autônoma e que o sucesso da sua trajetória escolar dependerá dessa autonomia. Ou seja, a maioria dos rituais técnicos e pedagógicos já estão estabelecidos desde o início. Por exemplo, sabem-se os recursos e as ferramentas que serão utilizados, como os fóruns, os chats, os vídeos, o processo avaliativo comum a todas as disciplinas, que haverá mediação de professores e tutores, dentre outros.

Em relação ao ERE, como o próprio nome já diz, trata-se não de uma modalidade de ensino, mas de uma demanda emergencial, na qual muitos

recursos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) foram adaptados. A principal característica do ERE são as aulas remotas, em que as mediações pedagógicas realizadas pelos docentes ocorrem de maneira síncrona, ou seja, docentes e discentes conectados ao mesmo tempo. No entanto, não é possível repetir todos os rituais pedagógicos de uma educação presencial nas aulas remotas, da mesma forma que a maioria das instituições não têm um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) adequado, como ocorre na EAD.

Além de impactar as práticas pedagógicas docentes, o ERE gerou grandes mudanças na própria concepção da instituição escolar, na qual fluxos e processos precisaram ser reformulados e tempos e espaços escolares ressignificados. No IFMG, parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, além das questões gerais postas para a educação, lidou-se com as complexidades do ensino verticalizado, com a necessidade de gestão de níveis de ensino diferentes. Em função da complexa organização institucional e da nova realidade, muitas normativas internas do IFMG e do *Campus* tiveram que ser reformuladas ou criadas. Para a equipe de apoio pedagógico, as mudanças trouxeram novas demandas de comunicação, formação e, sobretudo, de acompanhamento educacional.

No *Campus* Sabará, o setor diretamente responsável pelo apoio pedagógico é o Núcleo de Apoio Educacional (NAE). O NAE é composto por uma equipe multidisciplinar que oferece suporte e assessoria às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atua na assistência direta aos discentes e docentes e no atendimento às famílias, com o objetivo de possibilitar aos estudantes condições de desenvolvimento e permanência escolar e contribuir para a melhoria dos processos educacionais. Durante o ano de 2020, o NAE contou com o trabalho efetivo de seis servidores: uma pedagoga, dois técnicos em assuntos educacionais, um psicólogo, uma enfermeira e uma assistente de alunos.

Em um cenário de mudanças de normativas, de processos e de práticas pedagógicas, a atuação do NAE ganhou ainda mais relevância por ser um setor de referência na orientação aos docentes e aos discentes. Além disso, coube ao setor as principais atividades de acompanhamento de acesso e permanência no ERE, como o gerenciamento dos editais de permanência e de auxílio digital emergencial, bem como o contato individual com estudantes com possibilidade de evasão.

Neste relato, para fins de organização didática, apresentaremos as estratégias de acompanhamento pedagógico da equipe do NAE durante o ERE em três dimensões: os processos de elaboração da proposta do ERE do *Campus* Sabará e as estratégias para o início das atividades; estratégias de acompanhamento pedagógico e de permanência dos discentes; e desafios para finalização dos períodos letivos e para integralização dos cursos. Cabe ressaltar que essa é uma divisão artificial, para fins de organização das ideias. Esses processos, muitas vezes, estavam articulados.

No que tange às estratégias para início do ERE, destacamos brevemente alguns marcos regulatórios nacionais e institucionais, que impactam as escolhas do *Campus*; o levantamento das condições dos estudantes às ferramentas de tecnologia da informação; a elaboração do Manual ERE do *Campus* Sabará e as dificuldades pedagógicas no início da implantação; a proposta de formação docente em parceria com o CEFET-MG e as estratégias iniciais de comunicação de apresentação do nosso modelo ERE para a Comunidade Escolar.

Como estratégias para acompanhamento pedagógico e permanência escolar, destacamos os esforços institucionais para proporcionar acesso à internet e equipamento aos estudantes; a readequação dos Conselhos de Classe e dos seus encaminhamentos; o Conselho Discente e as reuniões com as turmas; o programa de monitoria e o acompanhamento das demandas espontâneas acerca da presença, participação e disciplina dos estudantes.

Por fim, apresentaremos os desafios pedagógicos para a finalização do calendário letivo e a integralização dos cursos, como as dificuldades referentes aos fluxos e processos avaliativos de Aproveitamento de Estudos (AE) e Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores (ACEA); dificuldades na realização da curricularização da extensão e outros componentes curriculares obrigatórios; a proposta de projeto integrador; o processo de reclassificação para os estudantes do terceiro ano aprovados em processos seletivos externos e, por fim, mas não menos importante, o desafio da evasão.

Os processos de elaboração da proposta ERE do Campus Sabará e as estratégias para o início das atividades

Diante do cenário da pandemia, o Ministério da Educação (MEC), mesmo que de forma lenta e descompassada, estabeleceu as bases legais para as práticas do Ensino Remoto Emergencial. Por meio das portarias MEC de nº 376/2020, nº 510/2020, nº 544/2020 e nº 617/2020, o governo autorizou as instituições do sistema federal de ensino a suspender as aulas ou a substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais durante a pandemia. A concessão da autorização estabelecida nas primeiras portarias foi sendo prorrogada por períodos curtos até finalmente ser estabelecida enquanto durar a pandemia, sem delimitação específica de prazo, com a homologação pelo MEC do parecer 19/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

Essa indeterminação em relação às diretrizes do ensino remoto e aos prazos de duração gerou incertezas para as redes de ensino e dificuldades de organização e gestão pedagógica a médio prazo.

Essa legislação nacional, além de determinar o cumprimento integral da carga horária dos cursos e a substituição das atividades práticas por

atividades remotas, atribuiu às instituições de ensino que optarem por substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais a responsabilidade por garantir as condições para mediação tecnológica e/ou o acesso de materiais de apoio.

A demora e a aparente falta de planejamento do MEC em relação às diretrizes para o ensino remoto, em alguma medida, também se refletiu na elaboração da normatização interna do IFMG. A Instrução Normativa nº 2 de 20 de março de 2020 foi o primeiro documento produzido pelo IFMG para regulamentação das atividades de ensino, pesquisa e extensão durante a pandemia, logo no início do isolamento social, momento no qual vários *Campi* suspenderam as aulas. Devido à falta de diretrizes nacionais e diante do contexto de incertezas, essa IN era cheia de lacunas, deixando para os *Campi* diversas interpretações. Diante desse contexto e ainda sem dados suficientes para garantir o acesso de todos os estudantes ao ERE, o *Campus* Sabará optou pela manutenção da suspensão das aulas. Durante o período de paralisação das aulas, o *Campus* aplicou para os discentes uma série de questionários para identificar os níveis de acesso à internet, os tipos de equipamento e as habilidades com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Apenas em julho de 2020, o IFMG aprovou a Resolução nº 10/2020, que dispõe sobre alterações nos Regulamentos de Ensino dos Cursos Técnicos (Resolução nº 46/2018) e de Graduação (Resolução nº 47/2018) em função do período de excepcionalidade da pandemia. As alterações foram importantes por flexibilizar questões burocráticas, como critérios para trancamento, recurso importante como alternativa ao abandono nos cursos superiores.

Também em julho, o IFMG aprovou a Instrução Normativa nº 5/2020 que alterou e complementou a IN nº 2, trazendo orientações mais específicas para a gestão e o acompanhamento pedagógico e abordando

tópicos não apontados na anterior, como o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, a monitoria no ERE, as orientações e defesas de TCC, a avaliação e os instrumentos de gestão pedagógica.

Para fins deste relato, destacamos as concepções de avaliação dessa IN, pois são aspectos que impactam a elaboração do Manual do ERE do *Campus* Sabará e as orientações do NAE durante todo processo de acompanhamento pedagógico.

Em termos de concepção, a IN nº 05/2020, reforça aspectos já presentes nos documentos do IFMG e na literatura sobre avaliação como avaliação contínua, processual, formativa, com instrumentos diversificados e com prevalência de aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2011). Destaca, ainda, no artigo 24, a importância dos processos avaliativos levarem em consideração os aspectos do isolamento social e as metodologias e os conteúdos efetivamente implementados, flexibilizando a ideia de engessamento curricular.

Outro aspecto importante foi a garantia de atividades substitutivas para avaliações que dependam de conectividade, trazendo amparo aos estudantes sem acesso à internet ou com acesso limitado. A IN também reforça a importância do setor pedagógico e das coordenações de curso no acompanhamento desses fluxos. Cabe destacar que o documento, embora não proíba as reprovações, confere destaque aos Conselhos de Classe (cursos técnicos) e aos Colegiados (cursos superiores), para acompanhar o processo.

Essa abordagem sobre avaliação e os resultados dos questionários aplicados durante a suspensão das aulas embasaram a elaboração do Manual ERE do IFMG *Campus* Sabará, documento que orientou o início do ensino remoto no *Campus* a partir de setembro de 2020. O manual foi elaborado por comissão mista, com participação do NAE, e aprovado pelo

Conselho Acadêmico. Ele garantiu a prevalência de encontros e atividades assíncronas, não atrelando a presença a encontros síncronos. Além de fornecer parâmetros para evitar a sobrecarga de atividades para os estudantes, bem como indicando a necessidade de adequação metodológica ao novo modelo.

A partir dessa concepção de avaliação, o NAE propôs formação, em parceria com o CEFET-MG, sobre metodologia e avaliação no Ensino Remoto Emergencial. A proposta de formação foi construída conjuntamente entre a equipe do CEFET-MG, direção de ensino e membros do NAE, a partir de demandas apresentadas pelos docentes, ao longo do processo de construção do percurso de retorno. Inicialmente, seriam realizados dois encontros, nos quais seriam trabalhados alguns conceitos de Metodologias ativas e suas possibilidades de aplicação na condução das aulas durante o período de ERE. No entanto, a partir do início da formação, constatou-se que seria necessário a abordagem de algumas ferramentas que ajudassem no desenvolvimento das aulas, como aplicações do Google Classroom, avaliação por meio de formulários, dentre outros. Dessa forma, o curso contribuiu para uma formação inicial e para o fomento de novos debates e reflexões.

A equipe pedagógica do NAE disponibilizou agendas semanais para auxiliar docentes na construção do Plano ERE, documento elaborado pelo *Campus*, em atendimento a demandas apontadas na IN n^o 05/2020, para orientar docentes e discentes nos aspectos de conteúdo, metodologia e avaliação no ERE. O NAE, por meio da sua participação nos Colegiados, contribuiu na avaliação desses planos, além de disponibilizar agenda contínua para encontros virtuais com os docentes para avaliação da execução dos planos.

Nesse processo de acompanhamento dos planos ERE e de reuniões com os docentes, podemos apontar duas grandes dificuldades: o próprio

Plano ERE e a dificuldade, sobretudo para algumas áreas específicas, em estabelecer instrumentos avaliativos diferentes da prova formal, presencial, individual e sem consulta.

O Plano ERE, apesar das limitações do instrumento, foi criado para ajudar os docentes na organização de um planejamento diferente do presencial, para orientar os estudantes, principalmente os com acesso limitado à internet ou sem acesso, e para contribuir no acompanhamento pedagógico, mas para muitos foi visto como um aspecto burocrático. O NAE, nesses casos, teve que atuar mais diretamente na orientação dos registros desses planos, de forma que fossem claros, informativos, com conteúdos autocontidos e orientassem, de fato, os estudantes.

No caso das avaliações, o NAE sugeriu instrumentos diferentes da prova escrita individual tradicional e colaborou na elaboração de propostas. Muitos docentes deixaram de aplicar esse instrumento ou diminuíram a prevalência, adotando estratégias que aproveitassem os recursos das TICs como criação de podcasts, peças para divulgação em redes sociais, atividades colaborativas etc. Para aqueles que optaram pela prova individual, mesmo com as limitações, conseguimos pensar estratégias com cronômetro, câmera aberta durante a prova, estratégias de ordenação de questões, construção de questões-problema etc, mas sempre problematizando a efetividade do instrumento, sobretudo nesse contexto.

Durante todo esse período, houve comunicação massiva com os estudantes e as famílias para informar sobre os processos para retomada dos estudos no modelo remoto. Essa comunicação foi realizada por meio do sítio eletrônico do IFMG *Campus* Sabará, redes sociais e grupos de WhatsApp das turmas (um dos canais mais efetivos). Além disso, as direções do *Campus* fizeram lives via sistema RNP para apresentar o Manual ERE e elucidar as dúvidas da comunidade acadêmica. A equipe do NAE, junto às coordenações e à gestão, realizou reuniões por curso no início do ERE, para

atender às especificidades. Além disso, a equipe pedagógica preparou uma série de posts para as redes sociais com dicas sobre estudo e boas práticas no ERE.

Além das dúvidas sobre o calendário, o ambiente virtual de aprendizagem e os conceitos do Manual ERE, nesse contato inicial com estudantes e famílias, sobretudo para os terceiros anos dos cursos técnicos, foram frequentes questões sobre a integralização do curso diante do novo calendário acadêmico e os desafios para realização do Enem e ingresso em instituições de ensino superior. Abordaremos mais adiante as estratégias que construímos para lidar com essa demanda.

Estratégias para acompanhamento pedagógico e permanência escolar

Talvez o maior desafio de se estabelecer o ERE em uma instituição de ensino pública seja a equidade na forma de acesso. Devido às diferentes realidades socioeconômicas de nossa população estudantil, muitos discentes não possuíam equipamentos (celular, tablet ou computador) ou internet de qualidade para poderem acompanhar as aulas remotamente. Para resolver essa questão, no mês de junho, a Diretoria de Assistência Estudantil iniciou as discussões para a abertura de um edital específico para o fornecimento de bolsas para a compra de computadores e auxílio para o pagamento de internet.

Durante os meses de abril, maio e junho, o campus fez pesquisas com os estudantes para avaliar a possibilidade de retorno das aulas em modo remoto. Nessas pesquisas, foram encontrados que muitos estudantes realmente não tinham acesso à internet e/ou algum equipamento que fosse minimamente funcional para que pudessem acompanhar as aulas.

Em julho, foi lançado o edital de Inclusão Digital, o qual beneficiou 83 estudantes que não possuíam computador e/ou internet. Os estudantes selecionados encontravam-se nos perfis de maior vulnerabilidade

socioeconômica e que constavam nas listas do *Campus* não possuir computador e/ou internet. Apesar de os critérios de documentação exigidos para esse auxílio serem menos rígidos que aqueles utilizados para a Bolsa Permanência⁴, muitos estudantes tiveram dificuldades na obtenção das informações requeridas e tiveram seus processos indeferidos. Um dos maiores dificultadores foi que alguns estudantes não haviam respondido às pesquisas do *Campus*, apesar de elas terem sido enviadas pelo e-mail, pelos aplicativos de mensagem e alguns até por ligação. Se eles não estavam na lista do *Campus*, os assistentes sociais indeferiam o processo por entender que o estudante não precisava do benefício. Para tanto, foi necessária a inclusão de vários desses estudantes em outro edital de fluxo contínuo à medida que eles reportavam dificuldade no acompanhamento das aulas.

É importante ressaltar que, como muitos estudantes não tinham acesso à internet e a comunicação com os assistentes sociais que analisavam o processo era por e-mail, o *Campus* precisou fazer uma força-tarefa para ligar para os estudantes corrigirem a documentação, já que, em experiências anteriores, foi averiguado que eles perdiam os prazos devido ao fato de não olharem seus e-mails com frequência. Dessa forma, mais 13 estudantes foram beneficiados no edital de fluxo contínuo.

O *Campus* publicou, ainda, um edital de doação de computadores. Somente três dos computadores recebidos estavam em boas condições de uso e foram doados a estudantes que realmente necessitavam do equipamento e estavam tendo dificuldades na organização dos seus documentos para se inscreverem no edital da assistência estudantil.

Por fim, àqueles que não conseguiram entrar no edital e ainda apresentavam dificuldades de acesso, duas estratégias foram traçadas. Uma

⁴ Bolsa Permanência é um auxílio financeiro fornecido pelo IFMG a partir da Política de Assistência Estudantil. No ano de 2020, havia 4 modalidades de bolsa que variavam de R\$150,00 a R\$400,00 e continuaram sendo pagas, por decisão do colégio de dirigentes, mesmo no momento em que as aulas estavam suspensas em função da pandemia.

delas foi a gravação de um DVD com todo o material das disciplinas em curso. A outra foi a impressão de todo o material. Para o acompanhamento desses estudantes, foi estabelecida comissão específica, coordenada pelo NAE, que encontrou dificuldades para que os docentes fornecessem material em tempo hábil, adaptação de material avaliativo e dificuldades no fluxo de entrega e devolução de atividades.

Após todo esse processo e a garantia de que a maioria dos alunos já tinha condições mínimas de acompanhamento das aulas remotas, houve a retomada das aulas no início de setembro de 2020. No modelo remoto, todos os cursos, exceto o técnico subsequente de eletrônica, optaram pelo formato modular, em que metade das disciplinas tem a carga horária dobrada e é condensada na metade das semanas comparada ao modelo presencial. Conforme o Manual do ERE, a frequência dos estudantes deve ser registrada mediante as entregas das atividades. Assim, quando um estudante não estava realizando as entregas, os professores reportavam ao NAE, que fazia o acompanhamento individualizado e averiguava a situação.

Nas primeiras semanas, o setor de psicologia fez encontros com os estudantes do técnico integrado para entender como eles estavam lidando com a pandemia e com o início do ensino remoto. Nesses encontros, eles conseguiram colocar suas angústias e fizeram um levantamento de prós e contras do novo modelo de ensino, conseguindo compartilhar suas experiências. Posteriormente, após dois meses do início do ERE, houve a realização dos conselhos discentes, nos quais os estudantes também foram ouvidos em suas demandas em relação ao novo modelo de ensino e sobre disciplinas específicas. Dentre os aspectos positivos, foram citados o fato de haver momentos síncronos e o empenho, o cuidado e a dedicação da maioria dos docentes com os estudantes. Citaram também a necessidade de alguns ajustes, como por exemplo, o número excessivo de atividades de algumas disciplinas.

Na primeira semana de dezembro, foi realizado o primeiro Conselho de Classe para os cursos técnicos integrados e subsequentes. Dentre os principais desafios estavam: falta de entregas de alguns alunos; desempenho insuficiente em algumas atividades; e baixa presença nos encontros síncronos. Esses desafios, por sua vez, eram reflexos de outros aspectos, dentre os quais: mudanças nas condições de vida, como entrada no mundo do trabalho, maternidade, responsabilidade pelos cuidados de irmãos menores; desorganização com a rotina acadêmica; e falta de procura da ajuda de professores, monitores e equipe pedagógica; e deterioração da saúde mental devido à pandemia.

Nesse último caso, relacionado a questões psiquiátricas, os estudantes foram encaminhados para serem acompanhados pelo Núcleo de Assistência às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE). A partir da reunião desse núcleo, em que todos os casos foram analisados, foi deliberado sobre adaptações necessárias. Assim, os estudantes que haviam sido reprovados no ano anterior deveriam cursar somente as disciplinas que reprovaram e nas outras ficariam com o resultado da média, tendo a nota lançada no campo de recuperação. Já os estudantes que estavam cursando aquela série pela primeira vez tiveram a nota obtida no segundo trimestre replicada no primeiro de maneira proporcional, proposta essa que era cabível uma vez que esses casos eram de estudantes que estavam em fase de adaptação da medicação psiquiátrica e conseguiriam responder melhor na segunda etapa.

Para os demais estudantes, o principal encaminhamento foi a conversa do NAE com esses e seus responsáveis, com indicativo de dilatação dos prazos para realização das entregas, mediante acordo com os professores. Muitos desses alunos tinham vergonha de frequentar o atendimento do professor e/ou a monitoria e achavam que deveriam dar conta de todo o seu processo de aprendizagem sozinhos. Assim, outro combinado

estabelecido foi que esses alunos deveriam procurar os docentes e/ou monitores (quando houver).

A monitoria está inserida no Programa de Acompanhamento e Suporte ao Ensino, regulamentado na Política de Assistência Estudantil do IFMG. Entre seus objetivos, está oferecer oportunidades de apoio escolar de forma a contribuir para a redução dos índices de repetência e evasão. No ERE, cenário no qual algumas dificuldades podem potencializar o risco de evasão, foi necessário ressignificar as monitorias e criar mecanismos para que elas fossem mais efetivas. No *Campus*, o NAE tem papel relevante no edital de monitorias, desde a indicação de disciplinas prioritárias e até o apoio no acompanhamento e avaliação.

Nesse processo, podemos apontar como dificuldades o fato de docentes de algumas disciplinas com alto índice de reprovação, sobretudo nos cursos técnicos, não terem solicitado a monitoria. Nesses casos, a recusa pode se dar por descrédito da efetividade do programa ou por acréscimo de trabalho para o docente no ERE, já que a orientação do monitor traz consigo a necessidade de registros. Nos cursos superiores, para algumas disciplinas, tivemos dificuldade em encontrar monitor com perfil para atender a disciplina, situação que já acontecia no presencial.

Como aspectos positivos sobre a monitoria nesse período, podemos apontar a estratégia de “busca ativa” para a disciplina de Matemática nos cursos técnicos que foi estabelecida em conjunto com os docentes e a monitora, com uma rotina direta de contatos do NAE e da monitora com os estudantes com baixo rendimento para que eles acessem a monitoria, bem como elaboração coletiva de roteiro de atendimento individualizado. Essa estratégia ampliou a participação desses estudantes na monitoria e nas aulas. Também podemos apontar como experiência interessante a criação de perfil de Instagram para monitoria de História, utilizando as redes sociais para divulgar a monitoria e os conteúdos.

Desafios e estratégias para integralização dos cursos

Além dos desafios enfrentados por todos os estudantes, os concluintes dos cursos superiores e técnicos enfrentaram situações adicionais no período do ensino remoto.

Para os cursos superiores, a realização de determinados componentes curriculares foi agravada pelo isolamento social. Para o estágio, houve diminuição das vagas e maior demora nos processos. Alguns tipos de ações, normalmente computadas nas atividades complementares, tiveram oferta diminuída. A curricularização da extensão, embora tenha sido regulamentada e adaptada na pandemia pelos cursos que já preveem essas ações, quase não foi executada, principalmente pelo limite das ações em meio virtual e pela própria característica extensionista, situação que precisará ser reestruturada junto às coordenações de curso e a Coordenação de Extensão.

Ademais, o primeiro processo de Aproveitamento de Estudos (AE) e Aproveitamento de Conhecimentos Anteriores (ACEA) no modelo remoto foi marcado por problemas nos formulários e fluxos, o que gerou muitos desgastes e necessidade de intervenção do NAE. Como saldo positivo desse processo, destacamos a intervenção realizada com alguns docentes para realização do instrumento avaliativo de ACEA no contexto do ERE. A forma mais recorrente de ACEA no *Campus* tem sido a avaliação presencial sem consulta, mas conseguimos apontar a possibilidade de outros instrumentos avaliativos como: avaliação com consulta, entrevista, avaliação oral, entrega de trabalhos, portfólio etc. Cada um desses instrumentos pode ser determinado isoladamente ou de maneira somativa, conforme peso atribuído pelo professor ou banca. Embora essa possibilidade já estivesse presente, o cenário do ERE contribuiu para algumas experimentações.

Para os estudantes do terceiro ano dos cursos técnicos integrados, a finalização do Calendário Acadêmico em maio, em descompasso com a

realização do Enem em janeiro e com os calendários de diversas instituições de ensino superior, principalmente privadas, gerou ansiedade nos estudantes e diversas demandas coletivas e individuais para que a Instituição viabilizasse a revisão do calendário ou alternativas de aceleração da certificação.

Inicialmente, a equipe do NAE formulou uma proposta de projeto integrador, a partir da 2ª etapa, no caso dos integrados, que impactaria a carga horária, organização do conteúdo para todos os cursos e no término do Calendário. A proposta consistia no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, estruturado a partir das concepções da metodologia de projetos. Como preceito dessa metodologia está a concepção de que ensinar e aprender não devem ocorrer de forma apartada da vida e dos interesses dos atores. Acredita-se que o conhecimento deve ser construído em relação com o contexto. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, em que conhecer e intervir no real não se encontram dissociados. (LEITE, 1996).

Pensou-se em um trabalho que seria realizado em grupos de cinco ou seis estudantes, a partir de um tema escolhido coletivamente e com o qual fosse possível estabelecer diálogos entre as várias disciplinas do conhecimento. Esse trabalho seria orientado por um ou dois docentes e deveria apresentar um produto final. Como a proposta seria de integrar conhecimentos, trabalhar coletivamente, otimizar a carga horária e reduzir a sobrecarga de trabalho dos estudantes, em sua construção deveria ser atribuído um percentual de nota e de carga horária (10% a 30%) do que estava destinado para o período letivo. Embora interessante, a proposta seria desafiadora, pois, além das limitações do ERE, que dificultam os planejamentos e os trabalhos coletivos, ainda havia o calendário apertado e a preocupação com a quantidade de conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, o que levou à recusa da proposta, para 2020, pelos docentes.

Diante da complexidade da implementação no projeto integrador em 2020, conforme discutido coletivamente, o NAE se debruçou em alternativas para atender às demandas individuais de estudantes aprovados em processos de instituições privadas e com bolsas.

Além de orientar os estudantes sobre os processos de certificação externos, procuramos viabilizar a reclassificação como alternativa para esses casos. A reclassificação é um sistema de reposicionamento do estudante em séries ou etapas, conforme competências. Esse é um mecanismo previsto nos artigos 23 e 24 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, frequentemente utilizado em outras redes de ensino, mas não regulamentado pelo IFMG.

Conseguimos criar um fluxo no qual o estudante solicita a reclassificação ao colegiado, que é o responsável pela avaliação do pedido e criação de instrumentos avaliativos. No *Campus*, para o ano letivo de 2020, em função de prazos e da complexidade para um instrumento de proficiência, os colegiados optaram por avaliação curricular como elemento de reclassificação. Essa foi uma ação diante do contexto de excepcionalidade, mas que cria precedente para que o IFMG e *Campus* incorporem e regulem esses processos.

Apesar de todos os esforços institucionais em relação à permanência dos estudantes e qualidade de ensino no ERE, o fantasma da evasão nos rondou durante todo o processo do ERE. Para cada estudante que não estava participando das aulas ou com participação oscilante, o NAE realizou contato individual para entender os problemas e buscar soluções institucionais, como apresentado anteriormente: mecanismos para acesso à internet, acompanhamento pedagógico, orientação sobre trancamento e outros recursos institucionais etc. Entretanto, para muitos, o modelo de ensino remoto, as dificuldades com o uso das tecnologias e problemas

particulares (muitos acentuados com a pandemia) foram definitivos para o abandono.

O legado do Ensino Remoto Emergencial para o acompanhamento pedagógico no Campus Sabará

Ainda é cedo para indicar as mudanças estruturais e permanentes que a experiência de ensino remoto emergencial pode provocar na Educação e nas Instituições de Ensino, mas é provável que esse período deixe marcas definitivas, sendo um cenário para pesquisas futuras.

Para o acompanhamento pedagógico no *Campus Sabará*, a vivência do ERE contribuiu para explicitar problemas já conhecidos, como a desigualdade no cenário escolar e os limites institucionais para fomentar a equidade de acesso e permanência dos estudantes. Os editais de auxílio permanência e auxílio digital foram instrumentos importantes, mas limitados. A burocracia e a dificuldade de entendimento do processo por parte de estudantes e famílias são entraves significativos. A orientação sobre o edital e o acompanhamento dos problemas de forma remota também foram dificultadores, mesmo com contatos individualizados e contínuos por email, telefone, carta registrada etc.

Também ficou evidente a necessidade institucional de regular e normatizar processos que hoje são realizados de forma intuitiva pelos profissionais e, muitas vezes, reativa, em oposição a um efetivo planejamento educacional. Sobre esse aspecto, destaca-se, por exemplo, a ausência de uma política de combate à evasão, a falta de regulação dos processos de reclassificação pelo IFMG e a demora em instituir a normatização em relação à curricularização da extensão. Normatizações como essas fizeram falta no cenário do ensino remoto e é necessário que sejam priorizadas pela Instituição.

Por outro lado, o momento de tantas incertezas, no qual muitas estratégias didáticas, metodológicas e avaliativas consolidadas tiveram que ser repensadas, contribuiu para abrir caminho para novas possibilidades. Muitos docentes passaram a procurar informações e acompanhamento para discutir conceitualmente ou buscar soluções para situações mais específicas. Para além do apoio às questões disciplinares, que muitas vezes é visto como uma das principais faces do acompanhamento pedagógico, a equipe foi acionada com frequência para discutir as práticas e ajudar a construir novas estratégias. A flexibilização em relação aos processos de recuperação, que se deram de forma mais contínua em virtude do contexto, pode contribuir para aprofundarmos a concepção e os processos de recuperação.

Outra discussão que acabou ganhando destaque nesse período, embora não implementada, e que deve ser retomada são as propostas de projetos integradores e, conseqüentemente, a própria concepção de integração curricular. A experiência do ERE e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem à tona novamente a discussão de currículo, iniciada pela Comissão de Gestão Pedagógica em anos anteriores.

O ERE também nos indicou a necessidade de aprimorar os canais de comunicação para acompanhamento pedagógico, sobretudo os mediados pelas TICs. O site e os e-mails se mostraram insuficientes nesse cenário (e no modelo presencial também). O uso das redes sociais, do WhatsApp e das videochamadas parece que veio para ficar. A possibilidade do Google Classroom para acompanhamento pedagógico e difusão de informações pode ser uma alternativa interessante, visto que a Comunidade Acadêmica adquiriu experiência dessa ferramenta.

A gestão democrática e participativa dos processos pedagógicos também fica como lição desse período. As melhores práticas e as melhores soluções, em um cenário no qual a maioria das experiências eram inéditas,

foram aquelas construídas coletivamente em comissões e em parcerias entre NAE, outros setores do ensino, coordenações de curso e docentes. A escuta constante aos discentes, que deve ser premissa de uma instituição pública democrática, foi ratificada. As necessidades de mudanças foram apontadas pelos discentes nos diversos canais de escuta e contribuíram para aprimorar a nossa vivência do ERE, assim como avaliações positivas foram importantes para estimular docentes e equipe pedagógica em suas práticas.

Referências

ALVES, Lynn. **Educação Remota**: entre a ilusão e a realidade: Interfaces Científicas. V.8. N.3. P. 348 – 365. Aracaju, 2020.

CORRÊA, A. G. CORRÊA. MILL, D. **Base de conhecimento e aprendizagem da docência virtual**: um estudo sobre Educação Musical a distância. Revista Contemporaneidade, educação e tecnologia. Vol. 01, nº 03, abril/2013.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ministério da Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso: Fev. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 376**, de 3 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Ministério da Educação. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119> > . Acesso: Fev. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 510**, de 3 de junho de 2020. Prorroga o prazo previsto no art. 1º da Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-510-de-3-de-junho-de-2020-260082405>>. Acesso: Fev. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 544**, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso: fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 617**, de 3 de agosto de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas instituições do sistema federal de ensino, enquanto durar a situação da pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-617-de-3-de-agosto-de-2020-270223844> >. Acesso: fev. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 19**, de 08 de dezembro de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso: fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 10**, de 06 de julho de 2020. Dispõe sobre alterações nos Regulamentos de Ensino dos Cursos Técnicos (Resolução nº 46/2018) e de Graduação (Resolução nº 47/2018) em função do período de excepcionalidade da pandemia de COVID-19. Conselho Superior. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/SEI_IFMG0592449ResoluodoConselhoSuperior.pdf >. Acesso: fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Instrução Normativa nº 2**, de 20 de março de 2020. Estabelece diretrizes para atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)

durante o período de absoluta excepcionalidade gerado pela pandemia do Coronavírus. Pró-Reitorias de Ensino, Extensão e Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Disponível em: < <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativa022020atividadesnopresenciais.pdf> >. Acesso: Mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Instrução Normativa nº 5**, de 18 de junho de 2020. Complementa e altera a Instrução Normativa (IN) conjunta IFMG nº 02/2020. Pró-Reitorias de Ensino, Extensão e Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Disponível em: < https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/copy3_of_IN05.pdf >. Acesso: Mar. 2021.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, **Pedagogia de Projetos**: intervenção no presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. pp. 24-33.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. / Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Os desafios da gestão pedagógica na vigência do Ensino Remoto Emergencial em 2020

*Éder Aguiar Mendes de Oliveira*¹
*Carlos Alexandre Silva*²

Introdução

A pandemia da COVID-19 iniciada em 2020 tem impactado significativamente diversos setores da sociedade, como saúde, comércio, turismo e educação. No contexto educacional, um de seus efeitos de grande magnitude foi a suspensão das aulas presenciais ao redor do mundo. De acordo com a Unesco³, 1,6 bilhão de alunos de mais de 190 países ficaram longe das salas de aula em 2020, configurando a maior ruptura educacional da história. No Brasil, conforme os dados do Instituto DataSenado⁴, dos 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior, cerca de 20 milhões de alunos tiveram as aulas suspensas e aproximadamente 32 milhões de alunos passaram a ter aulas remotas. A manutenção da qualidade de ensino e a criação de novas políticas gerenciais, mediante ao novo cenário educacional imputado pela pandemia foram algumas das preocupações das instituições escolares, como dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais tiveram suas aulas suspensas a

¹ Mestre em Educação pela UFMG, Técnico Administrativo da Educação e Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMG *campus* Sabará. E-mail: eder.oliveira@ifmg.edu.br

² Doutor em Ciências de Computação e Matemática Computacional pela USP, Professor do Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico da área de Informática do IFMG *campus* Sabará. Atuou como Coordenador de Ensino até o mês de novembro de 2020. E-mail: carlos.silva@ifmg.edu.br .

³ Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizacao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em 20 fev. 2021.

⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado>. Acesso em 21 fev. 2021.

partir de março de 2020 (CASTILHO e SILVA, 2020), iniciando uma nova jornada de desafios institucionais para todo a comunidade acadêmica.

Neste período de pandemia diversos esforços foram realizados por professores, pedagogos, técnicos e gestores de instituições de ensino para atenuar os efeitos causados no cenário educacional. Pesquisas quantitativas e qualitativas foram desenvolvidas, e o uso da tecnologia foi essencial, tanto para realizar as atividades de ensino quanto para analisar o ensino remoto. O trabalho de (RIBEIRO e DE ANDRADE JOSÉ, 2020) utilizou questionários eletrônicos para discutir sobre as mudanças nas dinâmicas de trabalho e os desafios de gestão escolar durante a pandemia de 2020. Os autores evidenciaram os problemas que surgiram pelo conflito de atividades profissionais com as de âmbito pessoal, com demandas potencializadas pela pandemia.

Assim como o trabalho citado anteriormente, diversas propostas de solução e análises da situação educacional no nosso país neste período atípico de ensino remoto foram produzidas, sejam as encontradas na literatura como (JOYE *et al.*, 2020; GUSSO *et al.*, 2020; PALUDO, 2020), bem como as não registradas formalmente.

Inúmeras situações representaram obstáculos a serem transponíveis para a implementação do ensino remoto no IFMG Sabará. A seguir apresentamos o relato de alguns dos desafios encontrados e vivenciados pela gestão de ensino, durante a pandemia da COVID-19 em 2020.

Desenvolvimento e resultados

Com apenas seis meses à frente da gestão, a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) e a Coordenação de Ensino (CE) do *campus* Sabará foram surpreendidas por um cenário imaginável apenas em filmes hollywoodianos. No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial de

Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação à pandemia da COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus.

No dia 17 de março a Gestão do IFMG Sabará havia decidido pela paralisação das aulas e dos atendimentos presenciais da instituição, após duas semanas e dois dias do início das aulas presenciais. Em paralelo, a publicação da Instrução Normativa 02/2020⁵ do IFMG de 20 de março de 2020 (IN 02/2020), criou a necessidade de se decidir entre a suspensão do Calendário Acadêmico ou a adesão a um modelo não presencial para as disciplinas através do uso de ferramentas digitais.

Neste sentido, em 27 de março de 2020, o Conselho Acadêmico (CA) do IFMG Sabará decidiu, por unanimidade, suspender o Calendário Acadêmico por tempo indeterminado para todos os cursos do *campus*. Para tal decisão, os conselheiros consideraram, principalmente, o artigo 1º da IN 02/2020, que prevê a “garantia da qualidade das ofertas dos conteúdos e atividades dos cursos” e a “garantia de oferta de condições equânimes para todos os estudantes”.

Além disso, o CA havia ponderado que durante este período não havia impedimento dos docentes enviarem atividades aos alunos com o intuito de estudos de fixação, complementares e extracurriculares. Tal medida foi justificada pelo CA como “uma forma de amenizar o período de isolamento social vigente, além de possibilitar a manutenção do vínculo e interação com os alunos do *campus*”.

A suspensão das aulas no IFMG Sabará implicou diretamente em um replanejamento de todas as ações que a gestão do ensino havia esboçado em meados de 2019 e início de 2020, por exemplo: toda a energia dedicada ao complexo trabalho da Comissão de Horário estava invalidada.

⁵ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/InstruoNormativa022020atividadesnoproenciais.pdf>
Acesso em 20 mar. 2021.

Este novo cenário trouxe impactos diretos para a Gestão do Ensino e para toda a comunidade acadêmica, acarretando muitas incertezas e grandes desafios. Foi necessário nos reinventarmos para nos adequarmos à nova realidade, mesmo sem saber o que estava por vir. Cabe lembrar que naquele momento havia muitas dúvidas científicas sobre a COVID-19 porque ainda existiam poucos estudos sobre a doença. Assim como para a área da saúde, enquanto gestores do Ensino, nós também tivemos dificuldades para nos prepararmos, porque não sabíamos o que estava pela frente. A principal dúvida que nos pairava era quanto tempo duraria a “quarentena”: trimestre, semestre ou ano? Francamente, tínhamos esperança que as aulas presenciais retornassem no final do primeiro semestre de 2020. Para nós da Gestão, esta foi uma grande dificuldade no início do distanciamento social, o replanejamento do ano de 2020 sem saber para qual rumo ele caminhava.

É importante salientar que a decisão do CA em suspender o calendário não implicou em paralisação das demais atividades exercidas pelos servidores docentes e técnicos administrativos do IFMG Sabará. Estas ações institucionais não presenciais demandaram enormemente da Gestão de Ensino. Durante o primeiro semestre de 2020 toda nossa comunidade acadêmica precisou se reinventar e para a realização desta mudança, foram necessárias inúmeras reuniões com as comissões, os setores/seções do *campus*, as coordenações de curso, as representações estudantis e o próprio CA.

De maneira geral, entre os meses de março a agosto de 2020 foram mais de **170 portarias** e mais de **20 editais** publicados, incluindo editais de auxílio financeiro para nossos estudantes. Considerando os meses de março a dezembro de 2020, a DEPE e as Coordenadorias de Ensino, Pesquisa e Extensão somaram aproximadamente **500 horas** de reuniões virtuais. Isso sem contabilizar a carga horária das reuniões virtuais

envolvendo as Coordenações de Curso, os setores do Núcleo de Apoio Educacional (NAE), da Biblioteca e do Registro e Controle Acadêmico.⁶

A seguir, abordaremos sobre algumas ações executadas durante o período de suspensão do Calendário para que, em setembro de 2020, pudéssemos ter implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no IFMG Sabará.

Levantamento da situação dos estudantes e ações institucionais

Após a paralisação das atividades presenciais no dia 17 de março, a DEPE; a CE; o NAE e as Coordenações de Cursos trabalharam conjuntamente para avaliar os processos de ensino tendo como base a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020 e a IN 02/2020.

Ficou definida a utilização de formulários eletrônicos para o levantamento de dados com os docentes e estudantes sobre o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas informações coletadas eram importantes para o entendimento da realidade do IFMG Sabará e ajudariam na tomada de decisão pela gestão do ensino.

A primeira consulta aos estudantes foi realizada através do formulário eletrônico denominado “Pesquisa sobre acesso online dos estudantes”, que foi enviado para os 413 estudantes veteranos ativos no sistema acadêmico, popularmente conhecido como “Conecta”. Destacamos que na primeira quinzena de março de 2020 ainda aconteceram algumas matrículas de estudantes dos cursos técnicos e superiores do *campus*. Por isso, os dados dos estudantes calouros não estavam totalmente cadastrados em nosso sistema. Sendo assim, esta condição era um limitador para compreendermos esta realidade.

⁶ Não foram contabilizadas as trocas de e-mails e/ou aplicativo de mensagens instantâneas, as quais, em muitos casos, configuraram como reuniões informais, com troca de informações relevantes para a gestão do ensino

Mesmo tendo um número considerável de respostas, o uso de uma ferramenta virtual para levantar informações sobre as condições e o acesso à internet por parte dos estudantes é, por si só, uma contradição. As condições desiguais de acesso a recursos tecnológicos por parte dos alunos e a constatação da necessidade de capacitá-los para o uso destes recursos caracterizavam um desafio para a gestão. Os autores Avelino e Mendes descrevem bem essa temática,

“A Cultura Digital ou Cibercultura é um grande desafio do Ministério da Educação, dos estados e municípios, pois sabem que a proposta tange a favor da educação de qualidade. É notório que escolas públicas ou privadas sem o fomento a essas culturas, dificilmente se estenderá aos lares, pois há uma lacuna entre o uso pessoal como divertimentos (redes sociais ou jogos) e o uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. (...) De fato, a mediação pedagógica quanto essas tecnologias fazem toda diferença, pois mais do que saber utilizar esses recursos, é saber como usá-los de forma dialética e em prol da educação.” (AVELINO e MENDES, 2020, p. 58)

A fim de minimizar a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos, ao longo de abril a novembro de 2020, a gestão do Ensino organizou e coordenou ações concomitantes que envolviam Comissões, Coordenações de curso, setores/instâncias e representações estudantis do IFMG Sabará.

Dentre as inúmeras ações, destacamos as atividades de um grupo de servidores que realizaram novos contatos com os discentes. Esta equipe era composta por servidores voluntários de diferentes setores do *campus*, como a Biblioteca, NAE, Tecnologia e Informática (TI), Diretoria de Administração e Planejamento (DAP) e Gabinete, além de contar com a participação de alguns professores. Esta ação foi bastante emblemática, demonstrando a importância do trabalho em equipe.

Desta forma, em meados de junho de 2020 a gestão do Ensino possuía dados mais condizentes com a realidade. Em linhas gerais, o IFMG Sabará possuía um número considerável de estudantes com acesso à internet, os outros estudantes possuíam acesso limitado⁷ e um número menor não possuía internet. Dentro deste universo havia estudantes com dispositivos com baixos recursos (sem webcam e/ou microfone) e também discentes sem equipamentos (computador, notebook ou tablet). Percebe-se que este cenário não era favorável para a implementação de aulas remotas porque não garantia a oferta de condições equânimes para todos os estudantes. Este foi um dos motivos que impediu a implementação do ensino remoto neste período.

Para reverter essa situação era necessária uma política pública por parte do governo e/ou uma ação institucional. No início de julho de 2020, o IFMG publicou o Edital de Inclusão Digital Emergencial (Edital 31/2020) que concedeu auxílio⁸ e proporcionou aos estudantes as condições necessárias para o desenvolvimento do seu processo formativo na instituição durante a pandemia.⁹

Uma outra ação institucional importante para viabilizar o ensino remoto emergencial foi a publicação do Edital 13/2020, na qual a gestão do IFMG Sabará tornava pública a chamada para doação de computadores a serem utilizados por alunos matriculados nos cursos oferecidos pelo *campus*. Este foi um outro exemplo de mobilização por parte da comunidade

⁷ A partir dos inúmeros levantamentos percebemos que havia estudantes que possuíam planos de pacote de dados de celular com acesso limitado. Ao mesmo tempo, havia estudantes que possuíam pacotes de dados de internet que eram exclusivos para acessar as redes sociais.

⁸ Este Edital previa dois tipos de auxílio: serviços de acesso à internet (Tipo 1) e aquisição de equipamentos (Tipo 2). Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/estudantes-do-ifmg-podem-se-candidatar-ao-auxilio-de-inclusao-digital-emergencial>. Acesso em 25 mar. 2021.

⁹ Entre setembro e dezembro ainda tínhamos estudantes do *campus* com acesso limitado à Internet. Alguns professores produziram material específico para que os membros da comissão de entrega de material ERE pudessem organizá-los e entregá-los aos estudantes. Houve necessidade da ida de servidor a casa de alguns estudantes para levar este material impresso e/ou a mídia digital.

acadêmica que divulgaram o Edital e, assim, conseguimos a doação de alguns computadores e notebooks para os nossos discentes.

Levantamento da situação e ações para a capacitação dos docentes

Conforme apresentado anteriormente, os meses de março a julho de 2020 foram bastante movimentados. Foram inúmeras as ações realizadas por toda a comunidade acadêmica que possibilitaram a implementação do ERE em setembro de 2020.

Com o objetivo de levantar as informações referentes aos docentes do IFMG Sabará, em março de 2020, o Conselho Acadêmico deliberou pela formação de um Grupo de Estudo. O intuito era analisar a viabilidade de implementação de um ambiente virtual de aprendizagem, além de propor cursos de capacitação para os docentes e para os discentes, acerca dessa plataforma de aprendizagem.

Assim como para os discentes, era fundamental para a gestão do IFMG Sabará entender a realidade dos docentes para o planejamento das ações do Ensino. Ao longo do primeiro semestre ocorreram algumas consultas e coletas de dados a respeito da situação das disciplinas e professores quanto ao uso das TDIC.

Referente à consulta de março de 2020, percebeu-se que não havia consenso entre os docentes com relação a implementação das aulas remotas. Os resultados desta consulta apontaram que alguns docentes tinham familiaridade e domínio com uso das TDIC. Ao mesmo tempo, a maioria dos professores utilizam algumas ferramentas tecnológicas com as turmas, como por exemplo o Google Classroom, mas informaram que necessitavam de capacitação referentes à Metodologia Ativa e TDIC.

A Portaria nº 48 de 14 de abril de 2020 instituiu Comissão para realizar estudo sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação. O relatório desta Comissão considerou que era viável o uso de metodologias

ativas e a utilização de diferentes TDIC para reorganização do calendário acadêmico.

Ao longo do primeiro semestre de 2020 diferentes atividades síncronas e assíncronas estavam disponíveis na internet para a formação dos docentes. A nível institucional, a Pró-reitoria de Ensino do IFMG (PROEN) disponibilizou e divulgou um espaço, denominado “Ferramentas de Apoio ao Ensino”¹⁰, para o compartilhamento de dicas e tutoriais de ambientes virtuais, a fim de fomentar possibilidades de aproximação de nossos servidores e estudantes a partir do uso de ferramentas digitais gratuitas.

Em relação ao campus Sabará, destacamos algumas ações que contribuíram para capacitar os servidores quanto ao uso de ferramentas virtuais no exercício de suas atividades. No início de abril aconteceu o minicurso sobre a ferramenta “Conferência Web da RNP”¹¹, ministrado por servidor do setor de Tecnologia de Informação do IFMG Sabará. Ao mesmo tempo, durante este período, docentes ministraram de forma remota três cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de curta duração registrados na Coordenadoria de Extensão, sendo eles: “Tecnologias de Informação e Comunicação Virtuais” (40 vagas), “Tecnologias de Informação e Comunicação para Educadores” (40 vagas) e o curso “Assistente Administrativo: representação da informação em fluxogramas e comunicação em vídeo-tutorial” (40 vagas).

No mês de agosto de 2020, o Grupo de Pesquisa AVACEFET-MG¹², em parceria com os Setores de Ensino do IFMG Sabará, ministrou uma capacitação sobre ensino remoto para os docentes, denominado

¹⁰ Disponível em: www.ifmg.edu.br/portal/ensino/ferramentas-de-apoio-ao-ensino. Acesso em: 20 mar. 2021.

¹¹ A Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) em parceria com a Diretoria de Tecnologia de Informação (DTI) passou a proporcionar aos servidores do IFMG uma ferramenta para webconferência. Disponível em: <https://conferenciaweb.rnp.br/users/login>. Acesso em: 25 mar. 2021.

¹² O Grupo AVACEFETMG é um grupo de pesquisa e discussões sobre a educação e o uso das tecnologias da informação e da comunicação, na perspectiva dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Disponível em: <https://avacefetmg.org.br/>. Acesso em 21 mar. 2021.

“Tecnologias, Metodologias Ativas e Avaliações: possibilidades no Ensino Remoto”. Ao todo foram três encontros síncronos e um assíncrono, na qual foram abordados temas como: “Introdução às metodologias ativas”, “Google Classroom - sua sala de aula virtual”, “Como eu ensino e como eu avalio nas aulas à distância” e “Google Sites: Como criar, editar e publicar um site no Google Sites de modo educacional”.

Ações para adaptação dos processos dos setores do Ensino

A pandemia mudou completamente nossa rotina de trabalho. O fato de não termos atividades presenciais regulares no *campus* fomentou para a sociedade a ideia de que os servidores estavam com suas atividades profissionais paralisadas. Ledo engano, tendo em vista a continuidade das aulas no formato virtual com a retomada do calendário acadêmico em setembro de 2020, além de todas as discussões, planejamento e construção ou readaptação de processos internos essenciais para o funcionamento administrativo da instituição. Um destes processos foi o Aproveitamento de Estudos (AE) e o Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores (ACEA), que confere, respectivamente, o direito ao aluno de aproveitar, em seu curso atual, disciplinas cursadas com aprovação em cursos do mesmo nível de ensino no IFMG ou em outras instituições superiores; e na possibilidade do discente utilizar, para fins de dispensa de disciplinas em seu curso atual, conhecimentos adquiridos em experiências anteriores, formais ou informais.

Como mencionado anteriormente, diversos fluxos administrativos tiveram que ser readaptados. No caso do AE e ACEA, o que sempre existiu, até antes da pandemia, era um fluxo altamente dependente da condição presencial. Resumidamente, o discente protocolava o pedido físico no Registro de Controle Acadêmico (RCA), este encaminhava para a coordenação de curso, a qual, em geral, repassava a um docente. Realizada

a avaliação, devolvia-se ao coordenador de curso e este analisava e entregava ao RCA. Praticamente todo este processo era manual e presencial. O cenário de distanciamento social e o início do trabalho remoto não permitia a continuidade desse processo, sendo necessário sua adaptação aos meios virtuais.

A dificuldade de implementação do processo virtual de AE/ACEA, foi potencializada pela necessidade de solucionar uma etapa anterior, que consistia em analisar os pedidos realizados de forma presencial em março de 2020, que não foram concluídos até a suspensão do calendário acadêmico. Em concomitância com o processo virtual que estava sendo elaborado, precisávamos levantar a situação das solicitações realizadas presencialmente, e a partir daí fazermos a análise e encaminhamento devido. Foi necessário que servidores técnicos administrativos do Ensino fossem ao IFMG Sabará para digitalizar os requerimentos que estavam nos escaninhos das coordenações de cursos e no RCA. Além disso, a gestão do Ensino realizou uma consulta aos docentes para averiguar a localização destes documentos físicos, e em seguida, procedeu-se com a organização documental para iniciar a 1ª etapa do processo virtual de AE/ACEA.

Considerando o RCA como o início e fim do processo, a estratégia inicial foi construir os novos trâmites do AE/ACEA em conjunto com o setor. Ao longo de julho e agosto de 2020 ocorreram inúmeras reuniões envolvendo a DEPE, a CE, o RCA, o setor de TI e a Arquivista, que propuseram um fluxo virtual apresentado posteriormente aos coordenadores dos cursos superiores. O contexto do início das aulas remotas e os preparativos de materiais didáticos somados às novas atribuições dos docentes referentes ao preenchimento da planilha automatizada, bem como o uso

do SEI (Sistema Eletrônico de Informações)¹³ se tornaram um dificultador. Um processo baseado no arquivamento dos documentos pelo *google drive* foi proposto como solução prática e ágil, porém, regulamentações externas dificultaram seu uso. O tempo passava em um ritmo acelerado, tendo em vista o aumento do número de compromissos dos setores em geral, pois não estávamos preparados para este novo cenário de trabalho. A ideia do novo processo de AE/ACEA apresentava bons conceitos sobre segurança e organização das informações, mas exigia dos servidores um esforço não condizente com a realidade daquele momento. Em virtude da necessidade de uma resposta a tempo, resolveu-se apostar neste novo trâmite, tendo como o principal objetivo informatizar o processo e diminuir os passos e eventuais problemas que o fluxo presencial continha.

O setor do RCA criou formulários eletrônicos em substituição ao preenchimento da solicitação manual impressa em folha e automatizou uma planilha, a qual receberia todas as informações a respeito das solicitações, apostando na transparência do processo. Com isso, o solicitante poderia saber em tempo real em qual passo estaria seu processo, se por acaso a demora na resposta seria por conta do setor RCA ao lançar o resultado no sistema acadêmico “Conecta”; do professor que estava responsável pelo parecer da solicitação, ou da coordenação de curso na verificação final do processo. Esta nova proposta de fato contribuiria com a transparência e a informatização do processo, porém, acabou criando um desconforto entre os envolvidos, pois o trabalho do docente foi ampliado em relação ao sistema presencial, sem contar que o contexto da pandemia agravou a situação de todos. Outra característica era a obrigatoriedade do uso do SEI, a plataforma oficial do IFMG para a tramitação de processos. Essa era uma

¹³ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ibirite/institucional/sei-sistema-eletronico-de-informacoes>. Acesso em 27 mar. 2021.

oportunidade de reforçar a cultura de manuseio deste sistema pelos servidores.

Ao longo de setembro de 2020 foram realizadas diversas reuniões virtuais entre os gestores do Ensino para acertar o início do novo trâmite, sendo disponibilizado um tutorial detalhado com os passos necessários para realizar o procedimento, desde o acesso, consulta e preenchimento na planilha automatizada compartilhada com os docentes, bem como a realização das ações do SEI. Em outubro também foi disponibilizado um encontro síncrono para que os docentes pudessem entender melhor o processo e tirar suas dúvidas com o RCA.

Após o início do novo processo, diversas dificuldades foram expostas, desde a solicitação dos requerimentos pelos discentes até a finalização do processo no SEI. Já estava previsto o envio de um formulário eletrônico aos discentes e docentes envolvidos no processo, para avaliar a funcionalidade e detectar os problemas relacionados com o novo trâmite; porém, antes mesmo disso, foi possível detectá-los. Percebeu-se que o preenchimento da planilha por parte dos docentes gerou uma insatisfação dos mesmos, por acharem que para o professor caberia a avaliação do processo, e não o detalhamento de informação na planilha automatizada. Além disso, foi possível perceber que o uso do SEI não era tão comum como se imaginava, sendo necessária a intervenção do setor de ensino em diversos momentos para auxiliar alguns docentes quanto à sua utilização.

Após todo o desgaste proporcionado por este processo, inúmeras reflexões foram realizadas. Dos pontos positivos podemos destacar a aproximação com o setor RCA, especialmente na construção de todo o trâmite; a informatização do processo desde a solicitação discente até o envio do parecer do professor com o aval do coordenador de curso; e a transparência do processo, podendo o solicitante saber em tempo real e em que etapa estaria seu processo. Em relação aos pontos negativos, percebeu-se

que o trâmite ficou bastante “burocratizado”, exigindo do docente o preenchimento de informações demasiadas; a planilha automatizada não possuía uma interface amigável e isso trouxe confusão para o preenchimento; e para alguns docentes o nível de transparência poderia instigar cobranças dos discentes aos professores, sem estes entenderem a realidade de cada docente. Outras observações foram captadas pelo formulário que o setor de ensino elaborou para discentes, docentes e RCA. Mediante todos esses acontecimentos, vale ressaltar que mesmo gerando este desgaste nos setores envolvidos, a experiência foi considerada válida e para o ano de 2021 a gestão do Ensino propôs a criação de uma comissão para reavaliar o fluxo virtual de AE e ACEA.

Considerações finais

O principal desafio para a gestão do Ensino era promover ações que buscassem entender melhor a realidade dos nossos estudantes a fim de minimizar a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos. Além disso, era necessário promover a capacitação de uso destes recursos para a comunidade acadêmica.

Ao mesmo tempo, a organização do trabalho remoto e a adaptação dos processos internos para o formato virtual representou considerável desafio vivenciado pela gestão de ensino, o qual proporcionou significativas trocas de experiências e amadurecimento institucional.

Ao longo deste período de pandemia entendemos que as medidas de isolamento social decretadas pelas autoridades públicas de saúde eram e ainda hoje continuam sendo, as medidas mais eficazes para determos a proliferação da doença. A prioridade da Gestão continua sendo zelar pela segurança, a integridade e a vida dos nossos servidores, funcionários, estudantes e familiares.

Referências

- AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jéssica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3759679.
- CASTILHO, M. L.; SILVA, C. N. N. da. A COVID-19 e a educação profissional e tecnológica: Um panorama das ações de acompanhamento e enfrentamento da pandemia nos Institutos Federais. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 18 - 34, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.60.
- GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020. DOI: 10.1590/es.238957.
- JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299-e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299.
- PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. **Em Tese**, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020. DOI: 10.5007/1806-5023.2020v17n2p44
- RIBEIRO, Giliard Sousa; DE ANDRADE JOSÉ, Maria Carolina. Gestão escolar e a Covid-19: dinâmicas de trabalho e desafios profissionais durante a pandemia de 2020. **Gestão escolar e a Covid-19: dinâmicas de trabalho e desafios profissionais durante a pandemia de 2020**, p. 1-388-416. DOI: 10.22533/at.ed.0132026101.

Os desafios das coordenações de curso no Ensino Remoto Emergencial

*Bárbara Regina Pinto e Oliveira*¹

Introdução

Em decorrência da pandemia do Coronavírus e a necessidade de isolamento físico como medida de combate fundamental à disseminação da doença, os Conselhos Acadêmicos dos *campi* do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) decidiram por suspender, em março de 2021, suas atividades presenciais. As medidas atingiram mais de 17 mil alunos e cerca de 2 mil colaboradores da instituição.

Apesar da decisão de suspensão supracitada, as atividades de pesquisa, extensão e gestão realizadas por servidores docentes e técnicos administrativos continuaram acontecendo remotamente.

Nas semanas seguintes ao comunicado de suspensão das atividades presenciais, foram criados comitês de crise locais. O objetivo destes comitês é acompanhar os desdobramentos dos impactos da pandemia do Coronavírus na comunidade dos *campi* do IFMG e entorno, além de orientar as ações para controle da propagação do Coronavírus.

Em concomitância às intensas campanhas de conscientização da comunidade escolar quanto às medidas de prevenção a serem tomadas, iniciou-se uma análise da viabilidade de utilização de meios digitais na substituição das atividades presenciais suspensas, tendo como base a

¹ Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Gestão e Negócios. Coordenadora do curso de Tecnologia em Logística de março/2018 até fevereiro/2021. E-mail: barbara.oliveira@ifmg.edu.br

Portaria MEC Nº 343 de 17 de Março de 2020 e a Instrução Normativa IFMG Nº. 2 de 20 de março de 2020.

Formulários eletrônicos foram utilizados para entender a realidade de acesso da comunidade acadêmica às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e à internet. Essas informações foram encaminhadas aos Conselhos Acadêmicos e Colegiados dos cursos de cada *campi*, para analisarem a viabilidade de se utilizar meios digitais na substituição das atividades presenciais suspensas.

Após coletar esses dados, no dia 08 de julho de 2021, o IFMG lançou um edital de concessão de auxílio de inclusão digital no intuito de proporcionar aos estudantes condições mínimas para acompanhar o ensino remoto e outras atividades que compõem seu processo formativo.

No *campus* Sabará, o Conselho Acadêmico aprovou no dia 8 de julho o Manual de Ensino Remoto, documento com diretrizes específicas do *campus* para retorno das aulas no formato remoto, que teve como base a Instrução Normativa IFMG Nº 5 de 18 de junho de 2020.

Após aprovação do documento, os conselheiros aprovaram o início do fluxo de implementação do Ensino Remoto, que consistia na elaboração das propostas de retomada das aulas não presenciais pelos colegiados dos cursos do *campi*.

Neste ponto, teve início um longo período de grandes desafios e sobrecarga das coordenações de curso que hoje presidem os Colegiados. Neste capítulo a experiência do trabalho remoto será relatada sob a ótica das coordenações de curso, trazendo os desafios vivenciados e as estratégias adotadas.

Desenvolvimento

Dentre os maiores desafios enfrentados pelas coordenações de curso no ensino remoto, está o grande volume de demandas específicas e

individuais protocoladas pelos alunos. Demandas estas decorrentes das diferentes dificuldades apresentadas no acesso dos alunos à internet, materiais didáticos, equipamentos de informática e Tecnologias da Informação e Comunicação.

A necessidade de responder estas especificidades acabou intensificando a sobrecarga das coordenações, que com a publicação da Portaria MEC nº 345 de 19 de março de 2020, da Instrução Normativa IFMG nº 2 de 20 de março de 2020, da Instrução Normativa IFMG Nº 5 de 18 de junho de 2020 e a da Resolução IFMG Nº 10 de 06 de julho de 2020, acumularam novas atribuições:

1. Deliberar nos colegiados a utilização de atividades não presenciais para substituir as atividades presenciais suspensas (Art. 18, II, IN nº2).
2. Construir nos NDEs uma proposta de substituição das atividades presenciais suspensas por atividades remotas (Art. 18, III, a, IN nº2).
3. Organizar, juntamente aos docentes, um plano de ação, indicando quais conteúdos e atividades acadêmicas serão disponibilizadas remotamente aos discentes (Art. 18, IV, §1º, IN nº2).
4. Analisar nos colegiados os planos de Ensino Remoto das disciplinas ofertadas no curso em questão.
5. Acompanhar as atividades de avaliação das aprendizagens (Art. 24, IN nº5).
6. Definir o limite de carga horária semanal de atividades não presenciais (Art. 38, IN nº5).
7. Apoiar a capacitação dos docentes para atender às demandas do Ensino Remoto (Art. 64, I, IN nº5).
8. Acompanhar a entrega e execução das atividades não presenciais aos estudantes (Art. 64, II, IN nº5).
9. Monitorar e intervir em casos de estudantes infrequentes nas atividades e avaliações não presenciais (Art. 64, IV, IN nº5).
10. Realizar avaliação contínua dos materiais, metodologias, tecnologias e ferramentas utilizados na substituição das atividades presenciais (Art. 67, IN nº5).

11. Construir estratégias para assegurar o retorno às atividades presenciais nos casos em que não for possível o acesso do estudante às atividades não presenciais (Art. 69, IN nº5).
12. Deliberar nos colegiados a respeito do aproveitamento e progressão dos alunos no ensino remoto (Resolução nº 10).

Outro fator que contribuiu para intensificar a sobrecarga das coordenações é a ausência de diretrizes para flexibilizar e nortear o trabalho de outros setores de apoio durante a vigência do ensino remoto, criando condições díspares de trabalho entre os setores. Entende-se que momentos excepcionais como esse exigem adaptações e flexibilidade de todos os envolvidos; isto deve ser visto como um pacto coletivo em prol da sobrevivência da instituição.

Somada à sobrecarga relatada, observou-se também a definição de prazos exíguos para cumprimento das atribuições supracitadas. Neste ponto, destaca-se o prazo de cinco dias úteis para avaliação dos planos de Ensino Remoto pelos colegiados, prazo no qual seus membros devem avaliar os planos enviados pelos docentes (em alguns casos foram avaliados mais de 15 planos), contactar os docentes para solicitar ajustes quando necessário e produzir e encaminhar o relatório final para a Direção de Ensino.

Para se ter uma ideia do volume de trabalho, entre Setembro e Dezembro de 2020, a coordenação de Tecnologia em Logística presidiu nove reuniões do colegiado e NDE do curso. Em semestres anteriores, a média era de três reuniões presididas nestes núcleos por semestre.

Ressalta-se que os curtos prazos para cumprimento das atribuições das coordenações não estavam restritos às chefias. A cultura do imediatismo foi observada também na forma como a comunidade acadêmica de maneira geral colocava suas demandas.

A evolução tecnológica observada nos últimos anos trouxe inúmeros avanços, dentre os quais destaca-se um acesso mais rápido, democrático e transparente das informações. O que tem se mostrado extremamente importante na condução do ensino remoto.

Entretanto, essa evolução tecnológica aliada à crise sanitária atual, também nos fez regredir e propagar a cultura comportamental do imediatismo. Sem respostas definitivas sobre o futuro, e com a dificuldade de distinguir o ambiente laboral do pessoal no trabalho remoto, muitos estão angustiados e impacientes.

Outro grande desafio enfrentado pelas coordenações, foi construir estratégias para viabilizar a curricularização da extensão durante o ensino remoto. Processo que consiste na incorporação das atividades de extensão aos componentes curriculares obrigatórios.

A estratégia 12.7 do PNE do decênio de 2014 a 2024 incentiva assegurar no mínimo 10% do total de carga horária obrigatória na graduação em programas e projetos de extensão universitária com relevância social.

Diante disso, em 2016 o IFMG formou uma comissão que deveria, ao término dos trabalhos, apresentar uma proposta de resolução para regulamentar a incorporação das atividades de extensão nos currículos dos cursos de graduação da instituição. Foi solicitado também aos *campi* que iniciassem o processo de implantação da extensão no currículo dos cursos de graduação. A proposta definitiva da resolução seria então apresentada ao Conselho Superior do IFMG no final do primeiro semestre de 2016, baseadas nas melhores experiências em curso nos *campi*.

Apesar de estarmos próximos do término da vigência do PNE atual, ainda hoje, início de 2021, nenhuma resolução foi publicada para orientar o trabalho das coordenações. Essa falta de diretrizes internas se agravou ainda mais após o isolamento social provocado pela Pandemia do

Coronavírus, já que em conformidade à Instrução Normativa nº 02 de 03 de março de 2020, as atividades de extensão deveriam:

- I - ocorrer de forma remota;
- II - não fazer uso da infraestrutura física do campus de forma presencial;
- III - não demandar recursos de pessoal do campus para atividades presenciais;
- IV - preservar os participantes de aglomerações e/ou atividades presenciais;

Entretanto, como exigir dos alunos dos cursos de graduação a realização de atividades de extensão remotas? Afinal, isto seria partir do princípio de que os estudantes têm acesso à internet, equipamentos e tecnologias da informação que possibilitem a produção e a condução de atividades remotas, bem como seu amplo acesso pela comunidade externa para garantir o caráter extensionista da proposta.

A problemática de curricularizar a extensão durante o ensino remoto, foi ainda maior nas turmas que ingressaram na instituição no início de 2020, pouco antes da suspensão das atividades presenciais. Estas turmas sequer tiveram tempo para entender do que se tratam as ações de extensão, e o que nos motivou a incorporar estas atividades como componente curricular obrigatório. A solução encontrada pelos colegiados para resolver o problema foi suspender estas atividades para as turmas de 2020, e juntamente com os NDE e a coordenação de extensão, iniciar em 2021 a construção de um plano de ação para recuperação dos estudantes que deixaram de realizar as atividades de extensão no ensino remoto.

Considerações finais

Dentre as ações realizadas para melhorar a atuação da coordenação de curso no ensino remoto, destaca-se a criação de outros canais de comunicação e informação dos estudantes.

Um desses canais é a sala de aula virtual criada através do Google Classroom. Neste ambiente são postadas informações sobre o curso, o calendário acadêmico e oportunidades de capacitação, projetos, empregos e estágio. Há também um espaço para os alunos tirarem suas dúvidas e compartilharem informações que julgarem necessárias. A opção de criar este canal se deve ao fato dele possibilitar uma comunicação simultânea com todos os alunos ativos no curso, inclusive aqueles que não estão nos grupos de e-mail das turmas, seja porque entraram na instituição através de editais de transferência ou obtenção de novo título, ou porque são estudantes irregulares cumprindo seus componentes curriculares pendentes. Além disso, a utilização deste espaço virtual para compartilhar informações, busca promover uma postura mais autônoma e colaborativa dos estudantes, pois lhes transfere a incumbência de se inscreverem no ambiente e buscarem informações almejadas.

Outro canal criado é o grupo de Whatsapp, que conta apenas com alunos representantes de turma. Esse espaço foi criado no intuito de agilizar o repasse de informações e demandas de curto prazo. Conforme mencionado, a suspensão inesperada das atividades presenciais em decorrência da Pandemia do Coronavírus, demandou diversas adaptações da instituição, que por sua vez teve pouco tempo para planejar e repassar suas ações. A título de exemplo, nos calendários anteriores o prazo dado para solicitação de proficiência ou dispensa de disciplinas na secretaria era sempre de cinco dias úteis, no ensino remoto esse prazo foi reduzido para dois dias úteis, exigindo uma comunicação muito mais rápida por parte das coordenações. Outro motivo para criação desse canal, foi fortalecer as atribuições das representações estudantis no intermédio de demandas comuns aos alunos, ajudando a reduzir e condensar as demandas recebidas pela coordenação.

Neste ponto, foi preciso reforçar o e-mail institucional da coordenação como único canal reconhecido para formalizar demandas estudantis, sejam estas coletivas ou individuais. Conforme mencionado, no trabalho remoto muitos estão com dificuldade em reconhecer o ambiente e o horário laboral, situação agravada ainda mais pela propagação da cultura do imediatismo. A título de exemplo, cita-se os vários momentos em que os estudantes entravam em contato pelo telefone pessoal do coordenador para resolverem demandas “urgentes”.

Além desses dois canais, também foram abertos espaços de escuta dos alunos no início e final de cada período letivo, em que o plano de cada curso era apresentado pela coordenação e pelo menos um representante da Direção de Ensino. Essas conversas eram gravadas e ficavam disponíveis para todos os alunos acessarem.

Considerando as incertezas e o dinamismo do ensino remoto, tem-se sugerido a criação de canais e agendas de escuta das coordenações pela instituição. O intuito destas escutas é gerar reflexões para reproduzir e fortalecer experiências positivas, e buscar soluções para mitigar ou eliminar experiências negativas.

Em relação à situação de sobrecarga das coordenações, tem-se sugerido a retirada da avaliação dos Planos EREs pelos colegiados, entendendo que não há instrumentos adequados e diretrizes formalizadas para avaliação destes documentos por parte dos colegiados, e também que seus presidentes têm acumulado diversas outras atribuições.

Além disso, tem-se sugerido criar um plano de trabalho para todos os setores, pontuando suas atribuições enquanto perdurar o ensino remoto, e entendendo que flexibilizações são necessárias neste momento para se evitar condições díspares de trabalho.

Considerando a complexidade de se gerenciar e alinhar a atuação de diversos setores, ficou clara a necessidade de trabalhar uma comunicação

mais transparente, capaz de integrar todas as ações que apoiam o ensino, e deixar à vista um painel com informações que permitem aos envolvidos acompanhar e alinhar o que vem sendo feito, entendendo quais processos críticos requerem maior atenção.

Referências

BRASIL. **Portaria n.º 345**, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

IFMG. **Instrução Normativa nº 2**, de 20 de março de 2020. Estabelece diretrizes para atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) durante o período de absoluta excepcionalidade gerado pela pandemia do Coronavírus. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/sabara/noticias/ensino-remoto-emergencial-ifmg-campus-sabara/InstrucaoNormativa022020.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

IFMG. **Instrução Normativa Nº 5**, de 18 de junho de 2020. Complementa e altera a Instrução Normativa (IN) conjunta IFMG nº 02/2020. Pró-Reitorias de Ensino, Extensão e Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/sabara/noticias/ensino-remoto-emergencial-ifmg-campus-sabara/in_05_18DEJUNHO_2020.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

IFMG. **Resolução Nº 10**, de 06 de julho de 2020. Dispõe sobre alterações nos Regulamentos de Ensino dos Cursos Técnicos (Resolução nº 46/2018) e de Graduação (Resolução nº 47/2018) em função do período de excepcionalidade da pandemia de COVID-19. Conselho Superior. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/sabara/noticias/ensino-remoto-emergencial-ifmg-campus-sabara/Resolucao10ConselhoSuperior.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

Docência no contexto da educação técnica e tecnológica por meio do ERE

*Fernando Thomé de Azevedo Silva*¹

*Jamile Lenhaus Detoni Cipriano*²

*Maria Aparecida Dias Venâncio*³

Introdução

A docência na carreira na Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), mais especificamente no âmbito do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, nos mobiliza a adentrar na discussão da teoria, da prática e das práxis, principalmente na questão da formação integral, conforme aponta Ciavatta (2005, p. 85), ao dizer que “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Neste cenário faz necessário considerar e compreender o sujeito de nossas práticas docentes, nosso público-alvo majoritário, que é o jovem. Entendemos que a juventude, como uma fase da vida humana, é um momento de busca de identidade em que este sujeito procura ampliar suas

¹ Graduado em Engenharia de Controle e Automação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Especialista em Gerenciamento de Projetos (MBA) pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Mestre em Engenharia Elétrica – Microeletrônica e Micro Sistemas – pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Controle e Processos Industriais. E-mail: fernando.azevedo@ifmg.edu.br

² Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFES. Especialista em Educação Ambiental pelo SENAC/MG. Mestra em Agricultura Tropical pela UFES. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Formação Geral. E-mail: jamine.detoni@ifmg.edu.br

³ Graduada em Educação Física e Especialista em Lazer e Gestão da Saúde nas organizações pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). Doutora em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Formação Geral. E-mail: maria.venancio@ifmg.edu.br

relações que extrapolam o círculo familiar, da comunidade e religião, e sai à procura por novas obrigações para o fortalecimento da cultura juvenil no espaço da escola e nos grupos juvenis organizados (Groppo, 2016). É nesse contexto que a juventude se relaciona com as atividades nas instituições de educação formal e não formal, em busca de um espaço social privilegiado para práticas que possibilitam vivências e interações sociais ligadas à dimensão da cultura, do conhecimento, do trabalho e do lazer, momentos privilegiados de práticas, representações, símbolos, e rituais para a demarcação da identidade juvenil.

Uma prática docente que conhece e contextualiza de fato o ensino médio integrado - EMI e que o assume em sua plenitude está comprometido com uma inclusão de todos e todas estudantes, especialmente aqueles que vêm de cenários socioeconômicos desfavorecidos. Esses provavelmente serão os sujeitos jovens com maiores demandas de conhecimento curricular institucionalmente validado e acesso aos bens culturais sistematizados no ambiente escolar. Por conseguinte serão os e as jovens estudantes que mais precisarão de atenção e suporte pedagógico. Dessa forma, acreditamos que derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, torna-se uma de nossas principais tarefas, no que se refere ao EMI no âmbito do IFMG.

Assim, no EMI desenvolvido no IFMG, graças à qualidade dos processos de seleção prévia dos e das estudantes atenta à política de cotas para egressos da escola pública, e a proposta formativa que conduz todo o trabalho, jovens de diferentes extratos sociais estudam lado a lado, podendo ambos aprenderem um do outro, em ambiente de construção da solidariedade e do engajamento político necessários para a transformação de suas realidades. É nessa perspectiva, sem ilusões de uma prática docente imediata e perfeita, que o EMI é concebido e desenvolvido, apresentando

diversos desafios e caminhos, focados em uma educação que ofereça a mesma qualidade e oportunidades e todos e todas. O mesmo cenário se replica quando nos voltamos para o ensino técnico subsequente e superior/tecnológico, que apesar de abranger parte da juventude e contemplar um grande grupo adulto e uma pequena parcela do público idoso, também compartilha da diversidade de extratos sociais, desafios e preocupações de formação cidadã e profissional.

O atual cenário educacional, político e sanitário no Brasil nos convocou a reconfigurar nossas vidas, nossa profissão, nosso cotidiano e, com isto, o nosso fazer docente no EMI e no ensino superior também passou a ser reconstruído em sua abordagem e estrutura. Assim como outras esferas de nossa vida, a docência passou a ser atravessada por mais desafios e incertezas que configuram o contexto atual, mobilizando o estado de alerta no que se refere à legitimidade, valorização e condições de trabalho. É nesse cenário de crise sociopolítico e sanitária que nosso fazer docente se instaurou de forma online, ou melhor dizendo, ensino remoto emergencial – ERE.

Para melhor retratar as pontes construídas para uma docência possível e significativa apesar do modelo ERE, serão compartilhadas três experiências docentes distintas que, pela natureza do conteúdo, enfrentariam de partida dificuldades operacionais para sua ministração. São experiências relacionadas ao ensino da Educação Física (EMI), escrita pela Professora Maria Aparecida Dias Venâncio; das disciplinas técnicas de eletro-eletrônica (EMI, técnico subsequente e superior), escrita pelo Professor Fernando Thomé de Azevedo Silva; e de Biologia (EMI), escrita pela Professora Jamile Lenhaus Detoni Cipriano. No segundo relato há ainda a apresentação da experiência de utilização dos recursos físicos, materiais e didáticos do campus para colaboração na produção de equipamentos de proteção individual para enfrentamento à COVID-19.

Apesar das diferentes linhas de conteúdo, os três relatos abrangem todas as modalidades de curso ofertadas pelo campus e possuem uma peculiaridade em comum: a característica intrínseca de abordar conteúdos tradicionalmente trabalhados de forma concreta, que tiveram que ser re-adaptados para o formato remoto.

O ensino da educação física por meio do modelo de ERE ⁴

A pandemia de COVID-19 vem impactando a vida humana em todos os seus aspectos, dentre eles tratarei aqui do trabalho docente, das práticas pedagógicas, construção de conhecimentos, vivências socioculturais, e dos espaços de formação no âmbito da disciplina Educação Física.

Logo que o isolamento social foi adotado como a principal estratégia de prevenção e retenção da doença, o trabalho remoto foi a saída para a continuidade de nossas atividades, favorecendo especificamente o *home office* (trabalho em casa). Diante da implantação no IFMG do ensino remoto emergencial (ERE) surgiram: impasses e desafios como a necessidade do rápido aprendizado de novas tecnologias; o estabelecimento de formas alternativas de interação/comunicação com os estudantes, colegas e equipes de trabalho, e também com a comunidade acadêmica; e, entre outros aspectos, nossas famílias passaram a dividir em um mesmo ambiente as práticas docentes, domésticas, de estudos e de lazer.

Quando da suspensão do calendário acadêmico em março de 2020, eu estava em processo de afastamento para estudos, e meu retorno coincidiu com a retomada do ano letivo no sistema ERE, já em agosto de 2020. O meu primeiro desafio foi compreender o contexto de retomada das atividades docentes, os processos e procedimentos acadêmicos e

⁴ É importante que a leitora e o leitor tenham em mente que a escrita desse relato se deu quando o ano letivo de 2020 ainda estava em curso.

administrativos do campus adaptados ao isolamento social, e principalmente me apropriar do manual ERE, ou seja, aprender uma nova forma do fazer docente.

A próxima e não menos desafiadora tarefa foi planejar o fazer docente naquele contexto, a partir da organização modular das disciplinas dos cursos técnicos integrados, divididos em semanas alternadas (4 semanas o 1º trimestre e 6 semanas o 2º e 3ª trimestre respectivamente). A educação física entrou no módulo II, o que me rendeu pelo menos 30 dias de estudos e preparação do material, mas, o planejamento foi uma demanda imediata, considerando que todos os componentes curriculares precisavam estar planejados, aprovados e divulgados independente da data de oferta.

Em tempos de aulas online e de ensino remoto, precisei adotar estratégias de engajamento diferentes das que estava acostumada a utilizar em sala de aula presencial, pois, estudar remotamente exige muita disciplina e uma dose extra de motivação. Considero que esse desafio é ainda maior na educação física, que envolve em sua essência práticas corporais e muito movimento.

Com essa premissa, o plano ERE da educação física foi organizado a partir dos temas estruturadores: atividades/exercícios físicos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer e jogos, distribuídos ao longo dos três trimestres. Para cada um desses temas, foram selecionados e descritas as capacidades e habilidades a serem desenvolvidas.

O termo capacidade/habilidade é aqui concebido como uma meta geral de formação e contempla o saber fazer, que se dá por meio da vivência de experiências nas práticas corporais; e o saber sobre essas práticas, traduzido por identificar, enumerar, classificar, interpretar, avaliar, entre outros. Contempla também valores e atitudes que inspiram uma sociedade mais democrática como: valorizar a vida, conhecer a de si mesmo, cuidar do próprio corpo, criar de meios para uma convivência fraterna,

reconhecer e respeitar a diversidade, valorizar a liberdade de expressão, compreender, construir e cumprir regras, trabalhar coletivamente, agir com responsabilidade etc.

Tais capacidades/habilidades foram organizadas tendo como referência a concepção de Educação Física como responsável por tratar a cultura corporal de movimento, com a finalidade de potencializar os estudantes para intervir de forma autônoma, crítica e criativa nessa dimensão sociocultural, o que até o momento pouco diferenciava de um plano de ensino pensado para o modelo presencial.

No entanto, o tratamento da cultura corporal de movimento nesses termos passa necessariamente por práticas e vivências corporais diversificadas, que façam sentido e atenda aos interesses individuais e coletivos, motivos de participação e engajamento dos estudantes. As práticas propiciam a estes sujeitos o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais eles não teriam de outra forma. Isto porque a vivência da prática é uma forma de gerar conhecimentos e saberes muito particulares e insubstituíveis. Considerando por experiência aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Diante disso, precisei lançar mão das tecnologias, principalmente das aulas síncronas ou *online*, para promover experiências/vivência de práticas corporais de nossa cultura, para que, de forma autônoma, os estudantes pudessem construir saberes e adquirir habilidades/capacidades pretendidas pelo ensino da Educação Física no ensino médio integrado. No entanto, proporcionar aos estudantes vivências e experiências de tais práticas corporais, durante as aulas síncronas, não tem sido suficiente. É preciso constantemente manter o engajamento e a motivação para realização das atividades propostas.

Tem sido necessária a busca constante de estratégias/metodologias para que essas vivências sejam significativas e tenham sentido para cada um dos e das estudantes. Tornam-se indispensáveis atividades de problematização, desnaturalização e de evidências da multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

Diante disso, tenho escolhido a metodologia de trabalho e aprendizagem baseada em projetos, buscando estimular a participação dos estudantes de forma ativa e intensa em seu próprio aprendizado, valorizando seus conhecimentos prévios, propondo desafios que possam levá-los a pensar criticamente sobre a cultura corporal de movimentos e agir a favor de suas escolhas e práticas que fazem parte de sua realidade.

As atividades e estratégias desenvolvidas tem se configurado como caminhos de conhecimentos, diálogos, pesquisa e desenvolvimento de 'projetos práticos'. Estes projetos são construídos, executados e avaliados pelos próprios e pelas próprias estudantes, tendo na minha atuação o suporte e a facilitação na construção de conhecimentos e experiências com diversos temas e possibilidades da cultura corporal de movimento, de forma autônoma, segura e responsável.

Alguns princípios tem orientado meus processos de planejamento, elaboração do material, preparação e condução das aulas, avaliação e de outras práticas docentes especialmente no ensino ERE. Um exemplo são os pressupostos das pedagogias ativas, com as quais busco fomentar as capacidades de criar, imaginar, formular hipóteses, buscar soluções e desenvolver a sensibilidade, a empatia, a resiliência e outros aspectos importantes para o enfrentamento desse momento pandêmico. Isto por considerar que tais habilidades precisam ser aprimoradas para que possamos viver um novo normal que se apresenta tão complexo e contraditório, principalmente no que se refere à cultura corporal de movimento.

Na prática, incentivei os e as estudantes a exercitar o olhar e a questionar as situações cotidianas, relacionadas aos temas estruturantes da cultura corporal de movimento (atividades físicas, esportes, ginásticas, danças, lutas, esportes, jogos) . Eles e elas se depararam com temas impactantes e puderam construir um plano de atividades físicas, esportivas e de lazer que fizesse sentido e principalmente que fosse viável e exequível para eles e elas. Além disso, o processo de formação e construção desse plano demandou a busca de informações, pesquisas e coleta de dados por meio de diferentes mídias, onde aprenderam a reconhecer fontes confiáveis, processar esses conteúdos de modo crítico e identificar ações possíveis.

Para tanto, era fundamental saber mais sobre cada um dos temas estruturantes, analisar as situações, refletir sobre elas e, assim, argumentar, tomar decisões e posicionar-se na convivência familiar, escolar e profissional, considerando a diversidade de pontos de vista e de culturas. Nesse processo, o protagonismo e a autonomia foram o foco, e os e as estudantes foram convidados e convidadas a pensar e repensar suas rotinas e interesses relacionados à promoção de uma vida com mais qualidade, em um movimento constante de preparação no enfrentamento dos desafios da vida cotidiana, em especial o ensino ERE.

Do ponto de vista da estruturação das aulas e atividades visando o alcance dos objetivos, o plano de ensino da educação física (ERE) foi organizado por temas estruturantes (2 por trimestre), sendo que no 1º trimestre, além dos temas, foi desenvolvido o projeto nomeado como “Plano de atividades físicas, esportivas e de lazer para fazer em casa”. A ideia é que a cada trimestre esse plano seja avaliado e revisado agregando novas possibilidades de práticas, preferencialmente, as tematizadas em cada módulo. Essa estratégia viabiliza não só a manutenção do plano em execução (vivências dos componentes da cultura corporal de movimento),

mas também, o engajamento dos e das estudantes na construção desses conhecimentos.

Com a pretensão de materializar essa fala, e buscando maior compreensão da construção em conjunto com os estudantes de um “Plano de atividades físicas, esportivas e de lazer para fazer em casa”, apresento no quadro 1 uma síntese do Plano de Ensino ERE, onde descrevo as temáticas, atividades desenvolvidas, materiais, avaliações e produtos esperados para cada trimestre. Importante ressaltar que se trata de uma síntese contendo a base dos temas/atividades para todos os anos do ensino médio integrado, e que o plano de cada turma contém especificidades temáticas; de aprofundamento; atividades avaliativas; entre outras, diferentes conforme a necessidade e andamento de cada turma/ano.

Quadro 1 - Síntese do Plano de Ensino ERE - Educação Física 2020/2021				
Trimestre /duração	Temáticas	Atividades/Estratégias e práticas	Materiais	Produtos /avaliações
1º (4 semanas)	<p>1 - Estilo de Vida</p> <p>2 - Atividade física x Exercício físico</p> <p>3 - Atividades físicas, esportiva e de lazer em no possibilidades no cotidiano</p> <p>4 - Esportes Olímpicos, Adaptados, Coletivos, Individuais e de Invasão.</p>	<p>- Abordagem teórica e dialogada sobre os temas - debates nas aulas síncronas</p> <p>- Testes e análises:</p> <p>- Perfil individual do estilo de vida saudável; PAR-Q e prontidão para atividade física; IMC, Intensidade AF.</p> <p>- Pesquisas orientadas</p> <p>- Leituras e sínteses</p> <p>- Práticas de alongamentos e relaxamentos - Aulas síncronas.</p>	<p>- Caderno didático “Atividade física, esportiva e de lazer”</p> <p>- Cartilha de testes e o pentágulo do bem-estar.</p> <p>- Rotinas de alongamentos, relaxamentos, atividades esportivas e de lazer em casa.</p> <p>- Vídeo aulas ou aulas gravadas.</p>	<p>- Estrela do bem-estar</p> <p>- Plano de atividades físicas esportivas e de lazer para fazer em casa.</p> <p>- Texto sobre um esporte/ou uma prática corporal da nossa cultura (síntese das pesquisas)</p> <p>- Registros de execução do plano (portfólio, vídeo, podcast, diário)</p>

<p>2º</p> <p>(6 semanas)</p>	<p>1 - Dança: Estilos, possibilidades e ritmos.</p> <p>2 - Dança: diversidade preconceitos (gênero e étnicos raciais)</p> <p>3 - Dança Esporte, lazer, saúde e estilo de vida</p> <p>4 - Lutas: Origem, história.</p> <p>5 - Lutas: Contextos e diversidade cultural</p> <p>6 - Lutas e Saúde: práticas como possibilidade de melhoria da qualidade de vida.</p>	<p>- Abordagem teórica e dialogada sobre os temas – debates nas aulas síncronas</p> <p>- Pesquisa orientada</p> <p>- Leituras e sínteses</p> <p>- Práticas de dança</p> <p>- Práticas de lutas (capoeira e taekwondo) com professores/mestres convidados.</p>	<p>- Caderno Didático " Quem dança seus males espanta"</p> <p>- Texto acadêmico: a dança digital.</p> <p>- Caderno Didático " As lutas pelo Brasil e pelo mundo"</p> <p>- Documentário: as lutas pelo Brasil.</p>	<p>- Formulário e Quis de perguntas sobre as lutas e danças interativos google.</p> <p>- Compartilhamento pesquisa e trabalho em grupo (prática de uma luta ou de uma dança).</p> <p>- Revisão do plano de atividades físicas esportivas e de lazer para fazer em casa. (Inserção de dança e ou lutas no plano).</p>
<p>3º</p> <p>(6 semanas)</p>	<p>1 - Ginásticas: Tipos, contextos de práticas, praticantes/benefícios e saúde.</p> <p>2 - Tai Chi Chuan práticas e ginásticas de outras culturas. Estilo de viver.</p> <p>3 - Ginástica e Gênero: corpos e estereótipos.</p> <p>4 - Jogos: Lazer transformações culturais.</p> <p>5 - Jogos: matriz africana e indígena.</p> <p>6 - Jogos eletrônicos: tipos e eventos.</p>	<p>- Abordagem teórica e dialogada sobre os temas – debates nas aulas síncronas</p> <p>- Pesquisa orientada</p> <p>- Leituras e sínteses</p> <p>- Práticas de ginásticas (geral, localizada, tai chi, ioga, alongamentos)</p> <p>- Oficina de Xadrez para iniciantes (Projeto XIF)</p> <p>- Festival de jogos eletrônicos.</p>	<p>- Caderno Didático " Ginásticas para geral"</p> <p>- Filme: "Vitórias de uma vida".</p> <p>- Caderno Didático " Jogos e brincadeiras"</p> <p>- Documentário: "Jogos digitais e Juventude"</p>	<p>- Formulário e Quis de perguntas sobre as Ginásticas e Jogos interativos google.</p> <p>- Compartilhamento trabalho em duplas (construção de um jogo).</p> <p>- Revisão do plano de atividades físicas esportivas e de lazer para fazer em casa. (Inserção de ginásticas e jogos).</p>

Fonte: autoria própria (Maria Aparecida Dias Venâncio). 2020.

Considero um plano audacioso, mas que tem mantido a participação e motivação da maioria dos estudantes e demandando muito suporte e

acompanhamento, um trabalho docente intenso, mas, rico de aprendizados e retornos positivos dos (as) estudantes.

Tem sido uma trajetória muito desafiadora, pois tudo precisa ser adaptado, ou melhor, construído para o ERE. Tal construção começa inclusive pelo material didático, que na educação física são historicamente constituídos de materiais esportivos, jogos, espaços e estruturas próprias para o desenvolvimento das práticas corporais, das rodas de conversas, dos processos de interação e vivências. Em virtude disso, a busca de tecnologias, aplicativos, adaptações de textos, acessos a filmes e vídeos como instrumentos pedagógicos tem sido um processo intenso, necessário e trabalhoso. A linguagem do movimento, a corporeidade e a interação consigo mesmo e com o outro precisou ser recodificada para cadernos técnicos, apostilas, vídeo aulas, apresentações, vídeos, práticas online, podcast entre outras ferramentas.

Assim, tendo como princípios a participação, interação, autonomia, mobilização de interesse por meio de escolhas e pesquisa, o novo material didático das aulas de educação física foi desenvolvido e tem servido como registros de construção e reconstrução de conhecimentos acerca da cultura corporal de movimentos. Apesar do material ter sido “construído”, ele continua sendo adaptado, recriado e transformado a cada módulo/trimestre. Uma meta a ser superada é a produção de jogos e utilização de tecnologias inovadoras no que se refere às TICs para atividades avaliativas, que ainda não consegui implementar.

Como desafio pessoal destaco as horas de tela (computador), em posição sentada, incômodos de um novo estilo de viver docência da e na educação física, imposto pela situação de isolamento social e ERE. Ademais, no centro das reflexões do fazer corporal está a relação com o tempo, ou melhor dizendo, o tempo social está modificado, o tempo de trabalho, estudos, lazer, descanso, entre outros, imbricado no *home office*,

imprimindo a sensação de desordem e insuficiência, principalmente para a apropriação de novos conhecimentos e estratégias pedagógicas (tema para um outro artigo).

Mas, tenho investido na busca de conhecimentos e saberes sobre as pedagogias ativas, sobre as práticas corporais mediadas pelas TICs como os jogos e a dança eletrônica. Ao me posicionar como suporte⁵ aos estudantes, e colocando-me presente virtualmente, principalmente nos encontros síncronos e nas redes sociais (mesmo que sozinha do lado de cá), procuro respostas, arrisco a elaborar novas perguntas e partilhando tais perguntas e respostas com meus pares do ERE, caminho. Percebo que isso tem dado certo, mobiliza a minha energia e dos (as) estudantes que tenho a honra e gratidão de acompanhar.

De forma ainda muito incipiente, e considerando as avaliações e feedbacks que tenho buscado e recebido dos e das estudantes, acredito que a perda das experiências do fazer corporal são irreparáveis. Por outro lado, o plano individual de atividades físicas, esportivas e de lazer para fazer em casa, produzido pelos e pelas estudantes, orientado por mim e em execução contínua pela maioria, tem proporcionado a construção de saberes e práticas sobre a cultura corporal de movimento. Ao avaliar e acompanhar os planos e depoimentos dos e das estudantes, arrisco dizer que esse processo tem aumentado a autonomia e vem empoderando esses sujeitos a buscarem com seus recursos (conhecimentos, práticas e atitudes) modos de viver e produzir culturas corporais e transformar suas realidades. Com essa lente, vejo que o ERE é um caminho possível de continuidade da minha prática docente no trato da educação física, precisando ser constantemente reinventado e avaliado

⁵ Suporte aqui entendido como os apoios recebidos para que os sujeitos pudessem estar onde estão hoje. Uma forma de auxílio legítimo na trajetória de vida, estudos, formação de um indivíduo ou grupo, conforme cunhado por Martuccelli (2007).

Além disso, o ERE tem reforçado a necessidade de refletir sobre as práticas corporais, no sentido de buscar a superação de uma visão que vinculou, por muito tempo, o ensino da educação física a uma perspectiva tecnicista voltada para o desenvolvimento de aptidões físicas, o que priorizou, historicamente e especialmente na escola, a simples execução de exercícios físicos, destituídos de uma reflexão sobre o fazer corporal. Com o ERE sinto que consigo avançar também neste sentido.

O ensino de disciplinas de técnicas eletro-eletrônicas no modelo ERE

A capacidade de adaptação foi, sem dúvida, a característica humana mais exigida durante estes tempos de pandemia. Em todos os setores produtivos, houve a necessidade de mudança e adaptação, em função do chamado novo normal, e na educação formal não foi diferente.

Uma preocupação inicial neste período, foi tentar entender como o campus Sabará poderia contribuir para a sociedade, assim como as demais universidades e comunidade acadêmica. Nos primeiros dias da pandemia no Brasil, de março a maio de 2020, havia escassez de equipamentos de proteção individual (EPIs), insumos e outros itens essenciais ao combate à pandemia.

Neste contexto, resolvemos nos unir para realizar a produção de protetores faciais (Face-Shield) para profissionais de saúde. Utilizando os recursos de nossos laboratórios, foram produzidos aproximadamente 100 protetores faciais, e estes, foram doados para profissionais da linha de frente no combate ao Covid-19 que atuavam em Sabará/MG. Tal iniciativa foi parte de um projeto chamado intitulado Rede de Colaboração IFMG com instituições públicas e privadas de combate à Covid-19.

É importante ressaltar que, os equipamentos dos quais o campus dispõe em seus laboratórios têm finalidades didáticas em sua essência, logo, a capacidade produtiva foi um fator limitante. O número total de

equipamentos produzidos, ainda que pequeno se comparado à capacidade de produção industrial, foi essencial para enfrentar este momento inicial da pandemia no município, sendo o suficiente para permitir que, não só profissionais de unidades de saúde de Sabará fossem contemplados com equipamentos de proteção, mas também outros profissionais com atuação direta, como policiais militares, bombeiros e outros, em um cenário onde não havia como comprar ou adquirir tais equipamentos no mercado.

Todo este processo durou aproximadamente 90 dias. A partir deste período, já começavam a ocorrer outras iniciativas de produção destes equipamentos com capacidade de produção em nível industrial, a partir de iniciativas privadas e parcerias público-privadas. Além disso, já era possível encontrar estes equipamentos e insumos no mercado. Portanto, a partir deste novo cenário, consideramos que não havia mais a necessidade de nossa atuação nesta frente.

Voltando os olhos para as atividades de ensino, neste mesmo período iniciaram-se as discussões acadêmicas sobre o retorno do ensino no formato remoto. No âmbito dos cursos de Engenharia de Controle e Automação e Técnico Integrado e subsequente em eletrônica, diversas adaptações tiveram que ser realizadas. Para este relato, tratarei do processo de planejamento e condução de 3 disciplinas: Circuitos Elétricos (Tec. Subsequente), Circuitos Elétricos I (Engenharia) e Eletrônica Analógica II (Tec. Integrado).

Estas disciplinas, entre as demais que eu ministro, foram escolhidas para este relato por trazerem entre si características bem semelhantes, mas que demandaram estratégias bem diferenciadas na condução, devido aos públicos bem diferenciados aos quais estas foram ofertadas. Entre as semelhanças, pode-se destacar a necessidade de carga horária prática e a natureza analítica dos conteúdos teóricos destas disciplinas, envolvendo conceitos que demandam análises e cálculos matemáticos, resolução de

equações, inequações e sistemas lineares, aplicados à circuitos eletroeletrônicos.

O primeiro desafio, portanto, consistiu na adaptação das atividades de natureza prática. A solução adotada foi a utilização de softwares de simulação de circuitos. Cabe aqui destacar que, apesar da imensa quantidade de softwares com esta finalidade disponíveis no mercado, era necessário que estes fossem acessíveis aos alunos. Por isso, foram analisadas e escolhidas apenas ferramentas gratuitas que fossem compatíveis com o uso diretamente no aparelho celular, uma vez que parte considerável dos alunos do campus não tinham acesso a um computador.

Outra limitação ligada às aulas práticas é o fato de que, por se tratar de disciplinas técnicas iniciais, parte dos alunos nunca não havia tido aulas práticas em laboratório e, por consequência, não conheciam os componentes utilizados nas práticas. Tal fato dificultaria o processo de abstração entre as simulações em software, onde os componentes são tratados através de símbolos, e o ambiente real. Coube aqui, portanto, outra necessidade de adaptação onde, para algumas das atividades de simulação de circuito propostas, foram necessárias gravações de vídeos explicativos com a montagem dos mesmos circuitos utilizando componentes reais e instrumentos reais.

A escolha do formato das aulas a adaptação ao ERE foi, em minha opinião, uma das questões mais críticas na condução das atividades de ensino. Em minha análise, o formato ERE síncrono, em que as aulas ocorrem ao vivo, é o formato mais próximo ao formato tradicional, que permite o diálogo e intervenções em tempo real, aumentando e fomentando a troca de experiências. No entanto, a simples replicação de uma aula presencial ao formato remoto é inviável, especialmente em termos de duração da aula. Em contraponto, o formato ERE assíncrono, através de vídeos gravados, exige dos alunos um grau maior de autonomia, por permitir que

estes busquem seu próprio ritmo de aprendizado e organizem suas próprias rotinas de estudo.

Portanto, ao planejar a condução das atividades no formato ERE, foi necessária a constante avaliação dos níveis de autonomia dos estudantes de cada turma, levando em consideração fatores como faixa etária, maturidade, nível de familiaridade com ferramentas tecnológicas, perfil dos alunos, entre outros. Neste contexto, foi necessário “dosar” a quantidade de carga horária síncrona e assíncrona a partir dos perfis analisados de cada turma.

Iniciando com a turma do técnico subsequente, formada majoritariamente por adultos (entre 20 e 55 anos) com ensino médio completo, foi identificado que estes alunos apresentaram muitas dificuldades iniciais de aprendizado no modelo ERE, provavelmente ligadas à pouca familiaridade com as ferramentas e TICs. Além disso, as dificuldades de adaptação ao ERE também foram agravadas pelo fato de os discentes da turma serem, em sua maioria, alunos que ficaram por certo tempo afastados do ambiente escolar.

Por isso, após um período inicial de ajustes, o formato mais assertivo para a turma foi um modelo 100% síncrono, com encontros semanais ao vivo. Este formato permitiu o acompanhamento mais próximo da evolução dos alunos, em tempo real, possibilitando as intervenções e auxílios necessários.

Seguindo esta mesma linha, ao avaliar o perfil da turma do curso técnico integrado (os estudantes entre 15 e 17 anos, que tinham por característica a familiaridade com os recursos tecnológicos), a adaptação dos alunos ao formato remoto emergencial parecia ser mais simples, se comparado à turma citada anteriormente. Entretanto, apesar destes fatores a favor, o nível de maturidade dos alunos prejudicou em parte o bom

andamento das aulas, especialmente em termos de planejamento e organização das rotinas individuais de estudo.

Desta forma, depois de um período inicial de adaptações, a estratégia que se mostrou (aparentemente) mais assertiva foi a divisão das aulas expositivas em aproximadamente: 50% de vídeos gravados e 50% de encontros virtuais ao vivo. Tal divisão permitiu que, ao mesmo tempo em que o formato assíncrono incentivou e favoreceu a autonomia dos alunos, a existência dos encontros semanais síncronos permitiram o auxílio a estes alunos no planejamento dos estudos, prazos de entrega, organização e resolução de dúvidas.

Para a turma de Engenharia de Controle e Automação, o modelo adotado das aulas expositivas foi em sua maioria em formato assíncrono. Todo o conteúdo da ementa foi tratado através de vídeos gravados. Além das gravações, ocorreram encontros semanais ao vivo, com grupos menores de alunos previamente organizados, com o objetivo exclusivo de esclarecimento de dúvidas e atendimento mais individualizado. Em minha percepção, foi o formato mais assertivo entre turmas aqui listadas. Contudo, é importante ressaltar que a adoção deste formato foi possível apenas devido às características da turma que, em linhas gerais, apresentou um alto grau de autonomia dos alunos, decorrente da maturidade e familiaridade com ferramentas tecnológicas que os alunos apresentaram durante todo o processo.

As avaliações também tiveram que ser adaptadas para o formato ERE. A ideia de prova tradicional, onde o aluno, sem dispor de mecanismos para consulta, deve solucionar alguns problemas em prazo específico não faz nenhum sentido em um formato remoto. Foi necessário então, criar formas diferenciadas de avaliação.

Além de listas de exercícios e trabalhos de pesquisa tradicionais, gostaria de expor neste relato uma prática, em minha opinião, bastante

exitosa: foram propostas aos alunos avaliações individuais em formato de vídeo. Para estas avaliações, os alunos receberam questões personalizadas e, a partir destas, deveriam gravar (e postar) vídeos solucionando os problemas e explicando os passos e métodos necessários para tal. É importante ressaltar que o formato de avaliação em vídeo não teve o caráter fiscalizatório e os discentes tiveram o prazo de 7 dias para a entrega da avaliação.

O objetivo deste formato de avaliação foi, portanto, verificar o nível de compreensão de cada aluno a partir da análise da forma com que este ensina. Desta maneira, pôde-se avaliar o grau de aprendizado dos discentes, ao mesmo tempo em que a atividade os incentivou a buscar, durante o período de 7 dias, o conhecimento necessário para uma maior compreensão dos conceitos e conseqüente melhor desempenho na solução das questões.

O ensino da biologia no formato do ERE

Quando da suspensão do calendário acadêmico do campus em Março de 2020, os reflexos da pandemia sobre o processo ensino-aprendizagem da disciplina de biologia, bem como das demais áreas do conhecimento, não foram considerados a tão longo prazo. Inicialmente, havia uma ilusão que muito em breve retornaríamos à sala de aula e nossas rotinas escolares, mas enquanto o calendário estivesse suspenso, poderíamos aproveitar nosso tempo realizando atividades extraclases relacionadas à temática das aulas em sala, além de aprofundar o conhecimento sobre a própria pandemia e seu causador, coronavírus identificado como SARS-CoV-2. A partir disso, nasceu o projeto de ensino “SARS-CoV-2: Conhecendo o Inimigo”, desenvolvido juntamente com nove alunas do segundo ano dos cursos técnicos integrados, cujo objetivo inicial era fazer um estudo aprofundado sobre a biologia e evolução do novo coronavírus, além dos seus

impactos na saúde humana. Mas durante o andamento do projeto e seu amadurecimento, houve uma mudança de metodologias que culminou na construção de um mini acervo digital de assuntos relacionados à pandemia a partir de análises científicas, além de uma pesquisa sobre os impactos do isolamento social na vida dos alunos dos cursos técnicos integrados do IFMG campus Sabará.

Em concomitância ao projeto de ensino, foi proposto aos alunos dos cursos técnicos a realização de atividades extraclasses para continuidade dos assuntos vistos em sala de aula. Uma atividade não obrigatória, visto que o calendário estava suspenso, mas que objetivava manter o foco dos alunos na disciplina de biologia, além de permitir fazer o uso da Plataforma de Sala de Aula do Google como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A utilização da Sala de Aula do Google possibilitou colocar em prática as tecnologias de informação e comunicação (TICs) aprendidas em curso de capacitação para docentes oferecido pelo próprio campus Sabará. De modo geral, as atividades oferecidas aos alunos nesse período de suspensão serviu como um ensaio para o retorno das aulas na modalidade remota. Durante esse período, a capacitação para docentes possibilitou adquirir habilidades relacionadas à gravação e edição de vídeo aulas, utilização de aplicativos interativos para atividades com os alunos (Padlet, Edpuzzle, Canva, Formulário Google), e os projetos realizados durante a suspensão do calendário acadêmico permitiram uma espécie de “treinamento prático”, onde as metodologias foram testadas, aprimoradas e analisadas.

Com a retomada do calendário acadêmico, em setembro de 2020, a biologia foi uma das disciplinas ofertadas no primeiro módulo, pois o seu planejamento estava bastante adiantado, além da ansiedade para rever os alunos e colocar em prática as TICs aprendidas ao longo do período de isolamento social. Foi necessária uma enorme adaptação de metodologias

e avaliações, pois em formato de ensino remoto o aluno precisaria assumir o papel de ator central da sua aprendizagem, deixando o professor como mero facilitador desse processo.

Pensando nisso, o planejamento da disciplina de biologia partiu do seguinte pressuposto: nosso público alvo é formado por alunos adolescentes com grandes dificuldades na organização de seus estudos, e que além de biologia, eles precisarão organizar o estudo de outras 5 ou 6 disciplinas. Dessa forma, como é possível facilitar o estudo desses alunos, sem perder na qualidade do ensino e conteúdos a serem ministrados?

Como profissional, ou mulher, uma qualidade que prezo é a da organização, e acredito que esse tenha sido um grande diferencial na disciplina em formato ERE. Cada trimestre letivo foi dividido em semanas, e dentro de cada semana eram disponibilizados os materiais de estudo semanal. Geralmente os materiais básicos para os estudos foram os seguintes:

- Texto base: apostila montada pela docente a partir do livro didático com os conteúdos de referência;
- Vídeo aulas: vídeos de explicação, na maioria das vezes feitos pela professora sobre os conteúdos da semana. Esses vídeos eram disponibilizados pelo Ed-puzzle, com inserção de perguntas e comentários para ficar mais dinâmico.
- Exercícios de fixação: exercícios contidos dentro da apostila para revisão e fixação do conteúdo. O aluno enviava esses exercícios para apreciação da professora.

Toda semana de estudo era iniciada na segunda-feira, com a disponibilização dos materiais, e finalizada no domingo, ou seja, esse era o prazo para os alunos visualizarem os vídeos e enviarem as atividades.

As avaliações em modalidade presencial precisaram ser adaptadas ao ERE, principalmente por dois fatores: os alunos teriam dificuldades para se organizarem e entregarem dentro do prazo e seria muito complicado

fazer a correção de tantas atividades individuais, considerando a nossa nova realidade de *home office*/dona de casa/mãe.

Por conta disso, as atividades pontuadas dentro do trimestre foram organizadas da seguinte forma básica:

- Atividade de trocas: dada na primeira ou segunda semana de aula do trimestre, em que os alunos utilizam de experiências vividas para dialogar com a turma algum tema trabalhado.
- Projeto de sala de aula: atividade geralmente realizada em grupo com um tema previamente proposto em que a culminância ocorre no final do trimestre. Ex.: Projeto Pandemia e suas Faces (3º ano), Projeto Produção de Podcast (2º ano), Projeto Lixo Zero (1º ano).
- Formulário de Revisão: atividade elaborada em Formulário do Google contendo uma narrativa de ficção científica em formato de *game* para o aluno “viajar” e responder às questões de revisão dos conteúdos do trimestre.
- Avaliação Conceitual: atividade pontuada no final do trimestre e baseada na qualidade de participação e entregas das atividades realizadas no trimestre.

Para desenvolver a melhoria da disciplina em formato ERE, além de permitir uma abertura de diálogo entre aluno e docente, ao final de cada trimestre foi enviada uma avaliação em relação à disciplina. De modo geral, solicitava-se que o aluno avaliasse por meio de uma escala linear a disciplina em relação a alguns pontos principais: aulas síncronas, material textual, material audiovisual, esclarecimento de dúvidas e avaliações, além de deixar um espaço aberto para sugestões ou críticas. Grande parte dos alunos abordaram de forma positiva a organização da disciplina no ERE, além de considerarem as avaliações “divertidas” e interessantes para serem realizadas, sem sobrecarregar os alunos.

O reflexo dessas opiniões pôde ser facilmente observado no rendimento dos alunos. Apesar da disciplina de biologia não apresentar grandes dificuldades, o número de alunos em situação de recuperação diminuiu

consideravelmente em relação ao ensino presencial, fato possivelmente atribuído à necessidade de autonomia e organização dos estudos no ERE.

Após quase um ano da suspensão do calendário acadêmico e a inserção nessa nova realidade de ensino, fazendo uma reflexão sobre os pontos positivos e negativos, não há dúvidas que o momento trouxe uma grande oportunidade de *reaprender* para ensinar. O desafio era ficar o mais próximo e conectado aos alunos, o que foi possível utilizando uma diversidade de ferramentas tecnológicas, além de uma pitada de criatividade.

Quando questionados sobre suas experiências em relação ao ensino remoto e suas expectativas para o retorno das aulas presenciais, muitos alunos apontaram como ponto positivo do ERE sua autonomia e auto-organização para os estudos, mas como ponto negativo a falta do convívio e contato com colegas e professores. A importância de reduzir distâncias entre aluno e professor é fundamental, seja no presencial ou à distância, mas no contexto de pandemia que vivemos se tornou uma válvula de escape para muitos dos nossos alunos.

Por outro lado, trabalhar em *home office* em uma situação desgastante de isolamento social (filhos em casa, cônjuge trabalhando, sem ajuda externa), precisou de um grande investimento pessoal, compreender que a mamãe não está *sempre* disponível para eles não é uma tarefa fácil.

A partir disso, a aprendizagem profissional obtida com a inserção do ERE foi enorme, porém se tivesse sido em outra situação (fora de uma pandemia, por exemplo), teria sido um período muito menos estressante pessoalmente. Essa dificuldade de separar o profissional do pessoal gera conflitos em ambos os lados: seu tempo de dedicação ao trabalho não consegue ser cumprido e a qualidade profissional fica comprometida, e o seu tempo de lazer e dedicação à família muitas vezes é interrompido por uma reunião de trabalho ou planejamento escolar.

Considerações finais

As trajetórias e reflexões elencadas nos relatos de experiência demonstraram que o ERE tangencia um somatório de conhecimentos, habilidades e competências que tem mobilizado a reconstrução e aquisição de novos saberes necessários ao novo contexto de nossas ações docentes, em um movimento contínuo.

Após o desafio de se reinventar como docente, permanecer à frente de uma tela para aulas síncronas, gravar as vídeo aulas, editar vídeos, buscar e construir materiais didáticos interativos e que aproxime os e as estudantes dos conteúdos curriculares, a certeza que fica é do crescimento profissional via tecnologia. Inúmeros recursos didáticos poucos explorados em uma situação de aula presencial puderam ser utilizados sem limites no contexto do ERE. A ideia da avaliação metodológica e quantitativa deu lugar a uma avaliação processual e qualitativa, mostrando que são possíveis outras formas de avaliação além da prova escrita e individual.

Paraphrasing Albert Einstein, the mind that opens to a new idea never returns to its original size, for it has been enlarged by the new idea. It is not possible to teach a class in the same way as before the pandemic. What was constructed in terms of methodologies for the use of TICs produced many fruits that will be used in face-to-face teaching to make classes more dynamic and attractive to the public of students.

Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- CIAVATTA, M. (2005). **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.

DA SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Docência no Ensino Médio Integrado: Compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral? **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 11, p. 9-20, 2020.

GROPPO, L. A. **Juventudes**: Sociologia, cultura e movimentos. Universidade Federal de Alfenas, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS (IFMG). **Plano de Desenvolvimento Institucional**: IFMG 2014 - 2018 / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Belo horizonte: IFMG, 2015.

LOPES, Marcelo Wilton Vieira. Formação continuada e saberes para a docência no ensino médio integrado. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 11, p. e358111482-e358111482, 2019.

MARTUCCELII, Danilo. **Lecciones de sociología del individuo**. 2. ed. Lima (Peru): PUCP. Departamento de Ciências Sociales, 2007. Disponível em: http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/MartuccelliLecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf. Acesso em: 19 abril. 2020.

Aprendizagem e interações sociais no contexto da pandemia: experiências discentes no ERE e em outros papéis sociais concomitantes

*Bárbara Emily Rodrigues de Moraes*¹

*Isabella Auxiliadora de Oliveira*²

*Ludmila Nogueira Murta*³

*Victor Reis Duarte Neves*⁴

Introdução

Historicamente, o aprendizado sempre visou objetivos para além da obtenção de conhecimento. Em comunidades primitivas buscava a sobrevivência, foi se aprimorando de acordo com a complexidade das organizações humanas, até que, por fim, desde a Revolução Industrial até os dias atuais, contempla a busca pelo êxito profissional. Visto isso, a forma de ensino adotada majoritariamente ao longo do tempo segue padrões rígidos, amplamente inspirada no modelo prussiano de educação, cuja hierarquia em sala de aula, disposição de assentos, uso de uniforme e até mesmo o comportamento dos alunos implicam em condutas passivas, refletindo na maneira como os discentes absorvem o conteúdo.

Contudo, com o passar das décadas, tal modelo se tornou irrefutavelmente obsoleto, já não atendendo à enorme pluralidade de estudantes e as

¹ Graduanda em Engenharia de Controle e Automação e Técnica em Administração pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: barbaraemilyrm@hotmail.com

² Aluna do curso técnico em Eletrônica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: isabellaaux@gmail.com

³ Bacharela em Direito e Especialista em Direito Civil pela Faculdade Milton Campos. Mestre e Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de São Paulo. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Gestão e Negócios. Neste capítulo, atuou como orientadora e organizadora da escrita das alunas e aluno. E-mail: ludmila.murta@ifmg.edu.br

⁴ Aluno do curso técnico em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. Monitor de História do Campus em 2020/21. E-mail: victorrdn9504@gmail.com

demandas do mundo atual. Nesse sentido, como já defendia o sociólogo espanhol Manuel Castells, principalmente após a Revolução Técnico-Científico-Informacional, a inviabilidade do sistema educacional arcaico se deu ao insistir em produzir e manter uma pedagogia baseada na transmissão de informação, enquanto os dados já estão todos na internet – um veículo muito mais rápido de acesso a essa mesma informação. Mesmo com todas as análises acerca desse assunto, a percepção cotidiana localiza poucas mudanças implementadas nas organizações, apesar das discussões sobre a necessidade de alterações ocorrerem com frequência, especialmente dentro do ambiente escolar. Com a pandemia, as instituições de ensino se viram diante de um novo ambiente educacional, obrigatoriamente remoto. Nesse contexto, o que já era discutido anteriormente precisou ser colocado em prática em um curto período de tempo e com enormes incertezas por parte dos alunos e, principalmente, professores.

Nesse capítulo serão apresentados três relatos de experiência de alunas e aluno do IFMG Campus Sabará no período de vigência do ERE, buscando apresentar o olhar discente sobre a brusca adaptação implementada no contexto da pandemia. A intenção é apresentar os relatos em sua essência mais natural possível, preservando os modos e características de expressão e redação de cada estudante para obtermos um produto que representa mais fielmente as diferentes formas de viver, experimentar, relatar e registrar as visões individuais de mundo. Como diferencial adicional, os relatos abordaram a concomitância da vida escolar com um novo cenário de interação social e com desempenho de outras tarefas e papéis sociais no contexto do isolamento, ensino e vivência remota e virtual, extrapolando a vida escolar isoladamente considerada.

Interação e vivência discente: as múltiplas facetas de uma nova condição

Para Vigotsky (1989), a interação social é o elemento através do qual se realiza o desenvolvimento cognitivo do aluno. A partir da interação entre diferentes indivíduos, novas experiências e novos conhecimentos são gerados, colocando a aprendizagem como experiência social, partindo do campo social para o âmbito individual (VIGOTSKY, 2008; BIRZNEK, HIGA, 2017).

O contexto que surge com a pandemia constrói um cenário altamente prejudicial a esse pilar da interação social, até então direta e fatalmente associada à interação física, presencial e imediata. Ao mesmo tempo em que o isolamento social se impõe como medida necessária, a demanda pela realização de tarefas por meio remoto e intermediação por instrumentos digitais aumenta, forçando não apenas a busca por novas maneiras de interação, como também uma adaptação brusca para o domínio de ferramentas que tornam essa interação virtual possível. A demanda pela interação persiste, mas obriga a uma ressignificação do seu sentido e possibilidades, como condição para a continuidade da vida escolar.

Os relatos a seguir abordam justamente essa dicotomia: se por um lado houve uma pressão e aceleração para o uso de novas tecnologias - com resultados por vezes não tão satisfatórios -, surgiram também novas potencialidades de libertação (ou seria apenas fuga?) das amarras do confinamento justamente pela interação mediada pelas novas tecnologias.

A experiência como aluna do curso superior de engenharia de controle e automação no ERE: o relato de Bárbara

O ensino de engenharia como um todo sempre teve foco em um viés técnico, centrado no ensino matemático e perpetuando o método em que o professor tem a função de transmitir o conhecimento, os alunos absorverem e reproduzirem. Com o IFMG – Campus Sabará, isso não tem sido

diferente na maioria das disciplinas do curso de Engenharia de Controle e Automação.

Além de seguir os padrões de ensino-aprendizagem instaurados, a instituição lidava com diversas outras demandas devido não só ao baixo uso de recursos gratuitos disponíveis, mas também por ser um curso novo no campus e não ter a infraestrutura necessária, como laboratórios e salas de pesquisa para aprendizado prático.

É compreensível que nas disciplinas exatas a formação dos professores não contava com tantos recursos de simulação e informática para a compreensão de matérias abstratas como hoje. Porém, mesmo nos dias atuais, sinto que as ferramentas não são utilizadas tanto quanto poderiam, pois o ensino tradicional ainda está enraizado e é perpetuado por muitos dos educadores.

Assim sendo, muitos estudiosos já avaliavam a necessidade e importância da mudança na forma como as disciplinas são ofertadas e como isso impacta na qualificação do profissional. Segundo Maines (2001, p. 4), uma das mais importantes modificações é a integração das disciplinas, o uso da tecnologia e, principalmente, o despertar de um aprendizado ativo nos alunos, contribuindo para a pesquisa e o aprendizado em sua pluralidade de forma autônoma e efetiva para cada tipo de aluno.

Com a pandemia causada pelo COVID-19, muitas coisas precisaram ser adaptadas para o ambiente online, até então pouquíssimo utilizado pelos estudantes de Engenharia da instituição, salvo momentos que exigiam programação ou elaboração de desenhos técnicos. Essa situação exigiu dos professores e, principalmente dos alunos, uma mudança de posicionamento perante sua forma de aprender e ensinar, colocando o uso da tecnologia como primordial para a aprendizagem. Conquanto, alguns dos docentes mantiveram sua forma de ensino tradicional, com aulas únicas e sem integralizá-las, e viram-se diante vários impasses, pois os alunos que

não os compreendiam passaram a não frequentar as aulas síncronas ou tinham muita dificuldade na realização das atividades propostas.

Como discente, tal processo gerou receios no início, porém com sua implementação serviu como agente motivador para um aprendizado assertivo, incentivando a busca por conhecimento através de outros meios e, conseqüentemente, tornando-me mais autônoma e curiosa diante das disciplinas. Dessa forma, pude acessar o conteúdo ministrado em diferentes perspectivas e aplicações.

Apesar de tudo, muitos dos estudantes que estão inseridos no mercado de trabalho, como se tornou a minha realidade, passaram por um processo mais doloroso, pois é necessário lidar com a falta de tempo e disponibilidade para aprender de forma aprofundada, mesmo com o auxílio do professor. Assim, o conteúdo que é absorvido através da busca foi reduzido, somado ao que já tem sido limitado pelos docentes, tornando o aprendizado não tão inclusivo.

Por fim, a maior dificuldade foi lidar com a organização e encontrar a forma de aprendizado mais efetiva, além do medo de não aprender o suficiente para a ciência de um engenheiro, devido a limitação nas disciplinas, que possivelmente serão aprofundadas em um cenário pós-pandemia. Esses obstáculos foram superados por parte, passei a utilizar os recursos disponíveis na internet a meu favor para crescer enquanto estudante e profissional, pois não há restrições de horário no acesso, além da multiplicidade de um aprendizado amplo e tutorado.

A experiência como aluno do curso técnico em administração aliada ao papel de monitor de História no ERE: o relato de Víctor

Se esse relato recebesse um outro título próprio, seria: “As ‘victórias’ num ano difícil como 2020”, e seria um título que resumiria bem as vivências aqui relatadas. O ano de 2020 foi muito desafiador para toda a

humanidade. Num século cheio de inovações, pequenas “Revoluções Industriais” acontecendo cada vez mais rápido, divisões políticas cada vez mais opostas e pessoas mais ansiosas e frustradas, não tínhamos em mente que algo tão invisível a olho nu poderia nos fazer parar e refletir um pouco sobre nós mesmos.

Sim, fomos obrigados a mudar. Uns tiveram mais dificuldades, outros menos, mas todos tiveram obstáculos complicados para enfrentar durante este ano. No IFMG, não foi diferente. Com várias adaptações, formulários e reuniões com representantes, mudamos para o modelo remoto no mês de setembro.

Fiquei sabendo da notícia da mudança de modelo alguns meses antes, meses que foram um pouco angustiantes para mim. Busquei fazer cursos, ler livros, praticar novos idiomas, estudar matérias nas quais não me sentia confiante, mas mesmo assim tinham sempre algumas perguntas na minha cabeça: “Que dia vou voltar à escola?”, “Será que essa pandemia fica só até Maio e posso voltar no segundo semestre?”, “Será que os cientistas farão vacinas rápido e poderemos voltar daqui a algumas semanas?” e “Será que eu vou pegar o COVID-19?”.

Fiquei alguns meses me perguntando isso, angustiado, estudando o que eu conseguia com uma das minhas principais aliadas nessa pandemia: a internet. Creio que ela foi determinante para todos e, para alguns, a falta dela foi o que determinou para onde iria o aprendizado, infelizmente.

As aulas voltaram dia 8 de setembro. Aquilo foi um alívio para mim. Eu conseguiria dar andamento ao meu curso, ainda que remotamente. Um dia depois de começar as aulas, soube de um edital de monitoria e enxerguei aquilo como uma oportunidade imperdível para mim. Desde 2019 tinha vontade de ser monitor de História; não poderia ser outra matéria que não fosse História. Venho adquirindo apreço por essa matéria desde os meus 10 anos de idade e não poderia perder a chance. Além disso,

sempre ajudei meus colegas, e exercer as funções da monitoria me daria condições de fazer o mesmo por mais pessoas, mas agora com o “título” de monitor - o que aumenta a confiança para aqueles que recebem essa ajuda. Fiz minha inscrição e consegui a vaga, tornando-me monitor de História a partir do dia 23 daquele mês. A minha alegria foi enorme, estava muito empolgado com o quanto essa experiência me faria crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente.

No IFMG, desde o momento que cheguei, notei que não haviam muitos monitores que se destacavam. Um, entretanto, chamava a atenção: Thiago Pádua, que mesmo não sendo monitor de História, serviu como exemplo para mim, dando ainda mais motivação para me dedicar a essa função. Com a oportunidade em mãos, descobri a mudança que eu poderia provocar na escola. Na minha cabeça eu queria ser o melhor monitor de História que o Victor poderia ser, mesmo que à distância.

O ERE implantado no IFMG a partir de Setembro me trouxe mais perguntas e muitas respostas. No modelo à distância, consegui focar mais nas atividades que eu fazia, estudar mais matérias que eu gosto e ler mais livros. Senti-me mais confortável nesse modelo por ter essas liberdades que na escola talvez eu não teria da mesma forma. Por mais que em algumas ocasiões eu tenha ficado o dia inteiro apenas me dedicando à escola, consegui ser muito produtivo tanto com relação à vida escolar, quanto a outras áreas.

Mas também tive dificuldades. O ERE, por mais que não cobre tanto como é cobrado no modelo presencial, tem um problema principal: os prazos. Estes, por sua vez, são curtos (de uma semana na maioria das vezes), o que acabou influenciando negativamente no aprendizado de muitos discentes na Instituição, inclusive no meu. Com a ansiedade de entregar as atividades sempre dentro do prazo e bem feitas, eu fiquei até tarde da noite estudando em alguns dias. Consegui me organizar durante um tempo,

mas acabei contraindo coronavírus no fim do mês de Setembro e tive a impressão de que as atividades me “atropelariam”. Creio que essa foi minha principal dificuldade durante a pandemia: lidar com o vírus e pedir o adiamento dos prazos. Consegui superar isso rápido e voltei mais forte.

Em outubro veio o novo módulo e eu fiquei mais contente, já que teríamos História e eu exerceria meu papel como monitor contundentemente. O trabalho começou a andar muito bem. Tive um bom retorno dos alunos atendidos e estava adorando aquela nova função dentro da escola. Os meses se passaram, e eu, inquieto, ainda estava cheio de perguntas na minha cabeça; queria levar aquilo mais adiante, mas não encontrava uma maneira que me atraísse.

Durante este período, descobri que ser monitor é algo muito além do que eu imaginei que fosse. Desempenhando este papel eu não só transmiti o que eu venho aprendendo em História para quem precisasse, como também aprendi a ouvir a necessidade das pessoas, a servir ao outro e a ser objetivo naquilo que eu estava fazendo. Aprendi algo muito importante: quando nos colocamos à disposição das pessoas, trazemos segurança para elas e para nós mesmos, já que demonstra uma relação de confiança e de crescimento em grupo.

Tendo um bom retorno de colegas me senti mais forte e, durante o recesso de fim de ano, respondi a uma das perguntas que eu havia me feito no mês de dezembro: “Como vou conseguir atingir mais pessoas e levar meu trabalho às que não têm oportunidade de estudar no IFMG?” A resposta foi: Crie um perfil no *Instagram*, faça postagens durante a semana e ajude pessoas que querem e precisam desse auxílio, mesmo que estudem em outras escolas. Foi daí que surgiu o perfil “Seu Monitor de História” (@smdhist) e um *site* para postagens maiores, o MonHistória. Venho recebendo ótimos *feedbacks* e pelo que me dizem, estou conseguindo cumprir meu objetivo.

A ideia de criar um perfil nessa rede social foi exatamente a de expandir minhas fronteiras, alcançar mais pessoas com o meu trabalho e aprender com pessoas diferentes, de fora da “bolha” na qual estou inserido. Com isso, espero que eu possa crescer, solidificar e melhorar meus conhecimentos, e espero também que essas pessoas façam uso do meu serviço de alguma maneira positiva em suas vidas.

De agora em diante, depois de muitas conquistas durante esse período pandêmico, almejo voltar à escola e fazer muito mais do que já faço, contribuindo tanto para a Instituição, quanto para meus colegas. Parar e ver tudo que eu consegui concretizar durante esses meses confusos me faz cada vez mais motivado, agradecido e feliz. Não poderia deixar de prestar agradecimentos às pessoas que fizeram isso tudo possível: os alunos do IFMG, alguns servidores da Instituição e, principalmente, minha professora orientadora na monitoria: Luciane Silva de Almeida. Muito obrigado a todos vocês.

Espero que esse relato tenha servido como inspiração e que, com segurança, estejamos unidos novamente dentro da Instituição para fazer um trabalho cada vez melhor, para que cresçamos juntos e marquemos nossos nomes na História do IFMG Campus Sabará.

A experiência como aluna do curso técnico em eletrônica no ERE aliada à produção e compartilhamento colaborativo de conteúdo nas redes sociais: o relato de Isabella

Múltiplas Isabellas. É assim que minha vivência se apresenta, e é assim que me vejo: a Isabella estudante, a Isabella digital influencer, a Isabella representante de turma e do colegiado de seu curso e, talvez a mais importante, a Isabella que sempre busca ajudar o máximo de pessoas possível.

“Encontrar-se como estudante”. Frase um pouco estranha, talvez? Porém isso foi o ponto de partida para o meu autoconhecimento e

mudança da minha forma de pensar sobre a situação atual que estamos vivendo. Apesar de muitas pessoas nunca terem parado para pensar nisso (possivelmente por imaginarem que não é necessário saber que tipo de estudante você é), isso é muito importante para sua base pessoal.

Quando digo que me encontrei como estudante, quero dizer que foi nesse momento que entendi todo o meu propósito na escola: além de aprender as devidas matérias, eu sentia que precisava fazer algo mais. Além dos deveres e trabalhos escolares, eu queria fazer mais coisas relacionadas à escola.

Inconscientemente, isso começou por volta dos meus 7/8 anos de idade quando ganhei um caderno, e sempre que eu tinha um tempinho livre eu fazia diversos cálculos, por mais que simples, só para passar o tempo.

A vontade e as oportunidades aumentaram quando eu ainda estava no ensino fundamental e pude ser representante de turma. Aquilo foi incrível para mim, uma oportunidade imensa de afundar minha mente em assuntos escolares! Meu gosto pelos estudos aumentou mais ainda, e pude perceber o quanto era gratificante e fácil ajudar as pessoas ao meu redor.

Porém, em um piscar de olhos, o ensino fundamental acabou e precisei mudar de escola. Foi um grande desafio, porque além de ser minha primeira mudança de escola, eu conhecia no máximo 5 pessoas na nova escola. Nesse cenário que tinha tudo para ser desestabilizador, meu maior refúgio foi criar uma conta no Instagram para falar dos meus estudos. Lá tenho e sempre tive o foco de mostrar minha rotina de estudos, resumos que faço, dicas que me ajudaram a ser uma estudante melhor, etc.

Criei a conta *studygram* por diversão, nada que passasse do objetivo de mostrar tudo que faço em relação aos estudos e tentar ajudar pessoas que tem dificuldades com isso. E essa ideia de poder mostrar na internet o que eu mais amo fazer nunca tinha passado pela minha cabeça, porque

nunca pensei no Instagram como ferramenta de estímulo aos estudos. Até cerca de uns 2 anos atrás, eu nunca tinha sequer ouvido falar disso.

E assim que vi o que era, imediatamente tratei de fazer tudo que fosse necessário para ter uma boa conta de estudo. Não deu certo de primeira, pois achei bem complicado de início ter que conciliar estudos com frequência de postagens no Instagram e também com estudos para provas seletivas. Porém busquei me organizar em prol de um propósito no qual acreditava e que me cativava cada vez mais. Nesse movimento cometi diversos erros também, como achar que precisava dos melhores itens de papelaria das melhores marcas para poder manter o *studygram* e para tirar melhores notas. Mas depois que aprendi com esses erros relativamente básicos que diversas pessoas cometem, segui mais firme ainda no meu objetivo de me destacar mais no *studygram*, pois queria compartilhar com as pessoas tudo que vivo aprendendo. Porém, hoje em dia preciso dedicar muito mais tempo a isso por conta do tamanho do público de mais de 20 mil pessoas.

Além da interação via Instagram, motivada pela minha prévia experiência e espontânea vontade, tomei mais responsabilidades no meio escolar: com a maioria dos votos da sala, me tornei representante não só da minha sala, mas também do colegiado de meu curso técnico em eletrônica. Com isso, a pergunta mais frequente é: “Isa, como você consegue conciliar estudos com Instagram, tarefas de representante e tudo mais?”

De início, não foi fácil adaptar e conciliar todas as tarefas, pois eu queria fazer tudo bem feito (não adianta apenas poder dizer que faço todas aquelas coisas sem que tenha algum resultado). O que facilitou foi não ter que lidar com todas as coisas de uma vez só. Por exemplo, meus estudos e minhas tarefas como representante de turma foram praticamente zeradas por cerca de 6 meses em função da suspensão das aulas por causa da pandemia. Mas essa também foi a época em que tive maior crescimento no Instagram.

Contudo, com a retomada das aulas em setembro de forma online, o caos estava instaurado. Precisava me organizar como representante de turma e do colegiado; quanto aos conteúdos do Instagram; e principalmente para a minha primeira experiência com o Ensino Remoto. E como fazer tudo isso obtendo bons resultados para todos?

Não queria abrir mão de tudo que eu tinha conquistado (meu cargo de representante e meu *studygram*). Para o *studygram*, eu sabia que “bastava” eu continuar falando de estudos, postando resumos e tudo mais. Mas quanto ao meu cargo de representante, eu sabia que iria precisar de mais tempo de dedicação em relação às outras tarefas de antes, porque eu já tinha em mente que muitas pessoas teriam dificuldade com o ensino remoto, já que era uma novidade para todos nós.

Quando realmente chegaram os momentos de exercer as funções do meu cargo, nem senti como se fosse alguma obrigação ou algum tipo de trabalho porque a única coisa que eu precisava fazer era ajudar as pessoas. Às vezes sim, era difícil resolver algum problema, mas eu sempre me sentia bem em poder fazer o que estava fazendo. Não sei explicar muito bem isso, mas sempre fico contente em saber que consegui ajudar alguém, e fazer isso me motiva demais a continuar a fazer o que faço tanto no meu cargo de representante quanto no meu *studygram*.

Porém, como cada coisa que eu faço demanda um tempo do meu dia, foi uma luta conseguir me organizar quanto a isso. E foi me conhecendo melhor e com o passar do tempo que consegui me adaptar e me organizar para todas as tarefas que precisava ou queria exercer.

Considerações finais

O legado da vivência no ERE certamente terá seus efeitos na retomada do ensino presencial. Apesar das perdas, dificuldades e cicatrizes deixadas pelo distanciamento físico e convivência virtual, as novas

ferramentas de ensino, aprendizagem e interação social gerarão reflexos nas dinâmicas escolares futuras.

As experiências narradas nesse capítulo mostram uma clara dicotomia: ao mesmo tempo em que pandemia e o ERE fizeram com que toda a relação aluno-professor tivesse que ser reconstruída, os processos de ensino e aprendizagem serem revistos e novas metodologias e ferramentas serem integradas ao dia a dia de discentes e docentes, as formas de interação experimentaram também expansões. A pandemia acabou por funcionar como um fator motivador para que os limites dos muros da escola fossem extrapolados, e para que houvesse uma expansão dos contatos entre públicos distintos, novas interações com e para o mundo e produções completamente inovadoras pelo meio virtual. Ainda que todos estivessem distantes fisicamente, em inúmeras circunstâncias houve mais aproximação e multipresença através do mundo virtual, e a necessidade de reinvenção de rotinas e formas de vida fez nascer um novo campo de atuação, trazendo consigo possibilidades infinitas de construções diversas bem ou mal sucedidas.

No caso específico dos estudos, a rotina forçadamente diferente abriu espaço para a quebra de resistências prévias (como relatado na experiência de Bárbara e o desempenho, desconstrução e redefinição de outros papéis e atividades (como vimos nas vivências de Víctor e Isabella). Se por um lado houve ganhos e novas perspectivas positivas, por outro houve também um aumento da pressão e responsabilidade das alunas e dos alunos quanto à execução de tarefas da vida escolar, profissional e cotidiana. O tempo se torna mais escasso, mesmo diante do emprego de ferramentas que, em tese, deveriam resultar em mais tempo livre, e a dificuldade do gerenciamento das muitas novas tarefas cresce em ritmo exponencial; mas, por outro lado, o ambiente virtual, antes associado a relações mais frias e impessoais, tornou-se o meio possível para motivar e diminuir a sensação de solidão, tão forte e marcante nesse capítulo da história mundial.

Referências

BIRZNEK, Fernando Carvalho; HIGA, Ivanilda. A interação social em Paulo Freire e Vygotsky como referencial teórico na reflexão sobre as interações discursivas na aprendizagem de Física. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC**. 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1944-1.pdf>>.

Acesso: fev. 2021

CASTELLS, Manuel. A obsolescência da educação. Fronteiras do Pensamento, São Paulo. Publicado em abril de 2014. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=eboCnrE3I5g>>. Acesso: fev. 2021.

MAINES, Alexandre.. Ensino de engenharia: tendência de mudanças. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia - Cobenge**. 2001. Itajaí, SC: Abenge, 2001. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/18/trabalhos/FCU011.pdf>>. Acesso: fev. 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. Desafios para a docência no ensino superior na contemporaneidade. In: **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. Brasília, DF: UECE, 2018. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/48.%20DESAFIOS%20PARA%20A%20DOC%3%8ANCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf> >. Acesso: fev. 2021.

SERENNA, Nathalia. História da Educação no Mundo e no Brasil. Jusbrasil. Publicado em 2018. Disponível em <https://serenna.jusbrasil.com.br/artigos/605451719/historia-da-educacao-no-mundo-e-no-brasil>. Acesso: fev. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A pesquisa em tempos de ERE: uma experiência de iniciação científica à distância

*Adriana Aparecida Pereira da Rocha¹
Bárbara Regina Pinto e Oliveira²
Bernardo Antonio Mendes Santos³
Carlos Guilherme Soares Cristelli⁴
Érica Melanie Ribeiro Nunes⁵
Giovana Magalhães Ilídio⁶
Joana Dark Pimentel⁷
Letícia da Silva Moreira⁸
Ludmila Nogueira Murta⁹
Márcia Basília de Araujo¹⁰*

Introdução

Neste relato, apresentaremos a experiência de desenvolvimento da pesquisa na realidade do ensino remoto, trazendo os desafios e

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Professora substituta da área de formação geral do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Sabará. E-mail: adriana.rocha@ifmg.edu.br

² Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Gestão e Negócios. Coordenadora do projeto de pesquisa “Uma análise do perfil dos alunos do IFMG campus Sabará”. E-mail: barbara.oliveira@ifmg.edu.br

³ Aluno do curso Técnico Integrado em Administração do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Sabará. E-mail: benolerdo@gmail.com

⁴ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: guilherme.cristelli@ifmg.edu.br

⁵ Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: erica.nunes@ifmg.edu.br

⁶ Aluna do curso Técnico Integrado em Administração do Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Sabará. E-mail: giovana.17magalhaes@gmail.com

⁷ Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Gestão e Negócios. E-mail: joana.dark@ifmg.edu.br

⁸ Aluna do curso Tecnologia em Logística do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: leticiamoreira0998@gmail.com

⁹ Bacharela em Direito e Especialista em Direito Civil pela Faculdade Milton Campos. Mestra e Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de São Paulo. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Gestão e Negócios. E-mail: ludmila.murta@ifmg.edu.br

¹⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: marcia.araujo@ifmg.edu.br

oportunidades vivenciados pela equipe, com destaque para os relatos dos estudantes que tiveram o primeiro contato com o universo de pesquisa acadêmica de forma remota.

A pesquisa em curso: os caminhos possíveis

No dia 03 de Abril de 2020, foi publicado o resultado final do Edital nº 03/2020, aprovando e concedendo duas bolsas para o projeto de pesquisa aplicada *“Uma análise do perfil dos alunos do IFMG Campus Sabará”*.

Logo após a publicação do resultado, os proponentes do projeto se reuniram para discutir a viabilidade de se conduzir o projeto no formato remoto, dado que todas as atividades presenciais estavam suspensas em decorrência da pandemia do Coronavírus. Inicialmente, houve receio de que o projeto fosse suspenso ou que o seu financiamento fosse cancelado por alterações na disponibilidade orçamentária da instituição em decorrência da pandemia.

Entretanto, considerando a natureza das metas que foram estabelecidas no momento da submissão do projeto e amparados pela Instrução Normativa Nº 2 de 20 de Março de 2020, optou-se pelo início do projeto no formato remoto, atendendo integralmente as condições impostas no referido documento:

Art. 2º As atividades dos Programas e Projetos de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação em andamento são passíveis de continuidade durante a suspensão das atividades determinadas na Portaria 358/2020 desde que atendam às seguintes condições:

I- Ocorram de forma remota;

II- Não façam uso da infraestrutura física do campus de forma presencial;

III- Não demandem recursos de pessoal do campus para atividades presenciais;

IV- Preservem os participantes de aglomerações e/ou atividades em campo, inclusive atividades presenciais com a comunidade externa.

A decisão também foi tomada pensando-se na importância de reforçar que, apesar das aulas presenciais estarem suspensas, a instituição dava continuidade e visibilidade às atividades de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação, que efetivam suas funções sociais, políticas e econômicas, previstas no artigo 6º da Lei nº 11.892.

A primeira etapa do projeto consistiu na formação da equipe, incluindo a seleção dos bolsistas. O maior desafio para cumprir essa meta foi o processo de seleção dos alunos. O acesso direto e presencial aos estudantes estava totalmente interrompido, as atividades deveriam ocorrer no formato virtual, de uma forma ainda não experimentada pela instituição como um todo. O perfil do candidato à bolsa não poderia ser mais o mesmo. Além de ser um aluno engajado e competente, era preciso ter maior grau de autonomia, acesso à computador com webcam e microfone e ter uma conexão de internet com qualidade razoável.

No lugar de receber um convite para uma entrevista presencial, como de praxe, os estudantes receberam um formulário eletrônico para se candidatar. Nesse ponto, já excluímos boa parte dos candidatos potenciais, pois muitos estavam sem acesso à internet ou ainda com acesso limitado. Findado o tempo de resposta do formulário, tínhamos apenas quatro candidatos para a bolsa PIBIC e três para a bolsa PIBIC-Jr. Os estudantes selecionados eram do curso de Tecnologia em Logística e do curso técnico integrado em Administração.

Em relação aos servidores convidados para compor a equipe, todos aceitaram o convite de imediato pela afinidade que tinham com o objeto de pesquisa do projeto. A equipe formada conta com sete servidores com

distintas formações: Administração, Direito, Engenharia, Matemática, Pedagogia, História e Psicologia.

Outro desafio enfrentado foi desenvolver o projeto de pesquisa remotamente. O Google Meet passou a ser o ponto de encontro da equipe nas tardes de quartas-feiras. Ficou definido logo na primeira reunião que o cronograma do projeto seguiria conforme o planejado, mesmo no formato remoto, até a finalização do questionário, ponto limite possível nesse formato. Assim, a aplicação do questionário seria feita apenas quando as aulas presenciais retornassem, pois entende-se que a aplicação à distância reduziria drasticamente o número de respondentes em virtude dos inúmeros formulários que os estudantes já estavam respondendo para construção de diferentes diagnósticos da instituição, especialmente no que diz respeito ao acesso à internet e aos equipamentos e tecnologias necessários à execução das atividades do ensino remoto.

Caso o ensino remoto emergencial perdure pelo ano letivo 2021 e pelo ano civil de 2022, talvez seja necessário reavaliar a possibilidade de aplicação do questionário no formato remoto, para possibilitar a participação dos estudantes envolvidos, antes da conclusão do curso.

A sequência de atividades desenvolvidas remotamente foi: i) socialização dos referenciais teóricos na temática, com a apresentação de artigos de referência por parte dos alunos; ii) discussão e tratamento do viés ético da pesquisa; iii) discussão dos meios de aplicação do futuro questionário e iv) construção do questionário de mapeamento. Mas para que isso fosse possível, foi necessário adotar um conjunto de tecnologias específicas para organizar e direcionar o cumprimento de tarefas.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) consistem em um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de maneira integrada, possuindo um objetivo comum, no caso o de apoiar a condução remota das atividades previstas na pesquisa. As TICs assumiram um papel de

suma importância no desenvolvimento do projeto. Uma vez que, em decorrência da pandemia, o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) *Campus* Sabará suspendeu suas atividades presenciais no dia 17 de março de 2020. Logo, diante da impossibilidade de se desenvolver as atividades planejadas pelo projeto de pesquisa de maneira presencial, foi preciso dar andamento no projeto de forma remota, tornando essencial o uso das TICs.

No primeiro momento, definiu-se quais TICs seriam utilizadas para: (i) realizar os encontros virtuais; (ii) compartilhar referências e produções; (iii) planejar, distribuir e controlar as atividades, e (iv) elaborar o formulário eletrônico.

A priori foi decidido por qual meio seriam realizadas as reuniões. Definiu-se que aconteceria via Google Meet. Nesta plataforma foi possível realizar encontros síncronos com toda a equipe, compartilhar materiais e gravar as reuniões para registro e acesso posterior. Essa plataforma acabou sendo adotada no ensino remoto do *Campus*, e como os estudantes envolvidos já haviam usado no projeto, foi um desafio a menos no processo de adaptação ao novo formato de ensino.

O grupo criou uma pasta compartilhada no Google Drive, para facilitar o trabalho coletivo. O Google Drive é um disco virtual que armazena arquivos na conta do Google, possibilitando assim o acesso e a ação múltipla dos integrantes. Nessa pasta foram adicionadas referenciais bibliográficos referentes à pesquisas de mapeamento do perfil de alunos em nível nacional, regional ou local, utilizados como referência para elaboração do questionário.

Para planejar, distribuir e controlar a frequência de entrega e a demanda de atividades utilizou-se duas ferramentas: o Trello e o Google Planilha. O Trello é uma ferramenta para gerenciar projetos e foi utilizada nesta pesquisa para atribuir as atividades aos membros do projeto. O

Google Planilha é uma ferramenta muito utilizada na manipulação e plotagem de dados em formato de tabelas e gráficos e foi utilizada para monitorar os prazos de entrega das atividades e, inicialmente, para elaborar as perguntas e respostas do questionário.

Por fim, nas etapas de aplicação do questionário e levantamento dos resultados a escolha foi o Google Forms, uma ferramenta para elaboração de formulários eletrônicos. Como forma de buscar conhecimento em ferramentas semelhantes, estudamos a possibilidade de utilizar o Limesurvey, um software para elaboração e aplicação de questionários eletrônicos. Essa ferramenta nos trouxe muitos desafios devido principalmente à impossibilidade de trabalhar de maneira coletiva. Por essa e outras razões resolvemos utilizar o Google Forms, que tem uma interface mais amigável e interessante, partindo do fato de que os proponentes e respondentes estão mais familiarizados com essa ferramenta.

Uma questão bastante trabalhosa e igualmente delicada da pesquisa se refere ao tratamento do viés ético do projeto. Uma vez que seria necessário coletar dados dos estudantes via questionário, e considerando que uma expressiva parte deles são adolescentes com idade de 15 a 18 anos, surgiu na equipe a preocupação de se ter um aval de um Comitê de Ética para levantar dados desse público específico. Essa preocupação partiu da experiência de alguns membros da equipe em outros locais e outros projetos de pesquisas e se tornou um ponto de busca por informações e definições institucionais como condição para desenvolvimento das atividades de campo.

As orientações de desenvolvimento de pesquisa no *Campus*, incluindo os editais de fomento ou de fluxo contínuo para registro de projetos de pesquisa eram absolutamente silenciosos sobre cuidados éticos ou obrigações que deveriam ser cumpridas para a realização de pesquisa com

seres humanos¹¹. Diante disso, a Coordenação de Pesquisa foi acionada, sendo questionada sobre: a necessidade de haver uma apreciação pelo viés da ética de pesquisa no projeto que estávamos executando; a existência de um Comitê de Ética próprio do IFMG; e a existência de um trâmite formalizado para avaliação ética de projetos de pesquisa no *Campus* e no IFMG. As respostas vieram em formato informativo, incluindo transcrição das situações que obrigavam a apreciação de um projeto por um comitê de ética e deixando para a equipe a incumbência de avaliar se o projeto se enquadrava ou não nas hipóteses de avaliação compulsória. Em caso positivo, a orientação foi utilizar a Plataforma Brasil¹² para esse fim.

Optamos pela avaliação por Comitê de Ética via Plataforma Brasil. A coordenadora da pesquisa ficou responsável pelo cadastro do projeto, valendo-se de um tutorial elaborado pelo IFMG *Campus* Arcos para trilhar o passo a passo. O cadastro e a validação documental se mostraram bastante complexos, tendo havido várias rodadas de adequação em diferentes momentos. Uma possível explicação para essa dificuldade está na inexistência de um Comitê de Ética do próprio IFMG ativo e cadastrado na Plataforma Brasil, atrelado também à inexistência de documentos orientadores de caráter institucional (e não de um único *Campus*); essa lacuna faz com que os projetos sejam analisados por comitês de outras instituições, que possuem suas próprias regras, formatos e padrões e, em virtude disso, torna mais difícil a conclusão do processo sem maiores intercorrências.

¹¹ Esse cenário foi alterado já no edital para o ano de 2021, tendo sido incluída expressamente a obrigação de apreciação por Comitê de Ética via Plataforma Brasil como condição para registro e execução de projetos que pretendam desenvolver pesquisas com seres humanos (IFMG *Campus* SABARÁ, 2020)

¹² A Plataforma Brasil é uma base de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, cuja composição tem abrangência nacional e unificada envolvendo os Comitês de Ética em Pesquisa e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (PLATAFORMA BRASIL, s/d).

Construção do questionários: o desafio de ser completo sem ser prolixo

A formulação do questionário de pesquisa se iniciou a partir do estudo do referencial bibliográfico. Em função de ser a iniciação dos estudantes no universo da pesquisa e pela importância desse processo em sua formação acadêmica, optou-se pela apresentação dos referenciais estudados semanalmente no formato de seminários, conduzidos pelos alunos bolsistas e voluntários.

Durante as leituras e a preparação dos seminários, os alunos destacaram perguntas, conceitos e categorias que mais se aproximam dos objetivos da pesquisa. Para a preparação dos seminários, foi criado um grupo no Whatsapp, no qual os discentes se reuniam para discutir seus pontos de vista e dúvidas que posteriormente eram levadas em consideração no refinamento. Criou-se o grupo no WhatsApp por se tratar de uma ferramenta de fácil acesso, já que foi desafiador realizar de forma síncrona alguns debates do projeto. Conciliar os horários era um processo trabalhoso, pois os discentes tinham agendas distintas e estavam vivenciando desafios como o ensino remoto emergencial (ERE) e a iniciação científica em meio a uma pandemia.

A apresentação desses seminários contribuiu para que os estudantes criassem intimidade com a leitura de artigos científicos, bem como foram oportunidades de desenvolver a habilidade do trabalho em grupo no ambiente virtual. Na voz dos estudantes, “participamos de debates nos quais compartilhamos conhecimento, fortalecemos relações interpessoais e o trabalho em equipe. E, por fim, ingressamos no meio da pesquisa no qual pudemos ver o quão gratificante é colher os resultados de nossos estudos.”

A elaboração do questionário seguiu algumas recomendações de Günther (2003) e foi baseada em questões contidas em estudos que analisam os perfis de discentes de universidades e institutos federais. Para que

as respostas obtidas fossem mais fidedignas e o instrumento causasse menos desconforto aos respondentes, todas as perguntas foram amplamente debatidas e revisadas. Dessa forma, houve o cuidado para que a linguagem estivesse compreensível às pessoas que auxiliaram na construção do questionário ao mesmo tempo em que buscava respeitar as diversas possibilidades identitárias daquelas que o responderão futuramente.

Uma das estratégias utilizadas para a organização do questionário foi partir de perguntas mais genéricas e menos sensíveis para estabelecer a confiança dos respondentes e deixá-los mais confortáveis com o instrumento na medida que iam respondendo. Em sua primeira parte, optou-se pela abordagem de aspectos identitários, como nacionalidade, município de residência, faixa etária, autodeclaração de cor/raça, grupo religioso, gênero, orientação sexual, entre outros, sempre colocando a opção “prefiro não responder” a todas as questões que pudessem ser mais sensíveis ou que pudessem causar algum desconforto ao respondente, como a sua faixa etária ou orientação sexual.

É importante destacar que questões como identidade de gênero e orientação sexual foram muito discutidas no intuito de incluir o maior número de possibilidades aos respondentes e para que todas as pessoas se sentissem representadas. No entanto, entendemos também que incluir várias distinções poderia confundir as pessoas que nunca foram convocadas a pensar sobre as possibilidades divergentes das normas de gênero e sexualidade e, portanto, não saberiam responder se são homens ou mulheres cisgêneros, por exemplo. Para resolver esse problema, colocamos a explicação entre parênteses em cada uma das alternativas das respostas que pudessem causar essa dificuldade de compreensão.

Além das questões apontadas acima, a construção de descritores para a marcação da identidade étnico-racial também suscitou grandes debates entre nós. Temos a consciência do quão difíceis são as relações raciais no

Brasil, marcadas por resquícios de longos anos de escravização do povo negro e pelo racismo estrutural que perdura até os tempos atuais. Ressaltamos que nos últimos anos, novas discussões a respeito da presença do pardo têm sido realizadas, sobretudo no contexto de aplicação das leis de “cotas” para ingresso no serviço público, universidades e institutos federais.

Embora, o movimento social negro e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tenham entrado em um acordo quanto à classificação do pardo como sendo também negro, para Dias e Tavares Júnior (2018) os debates entre Movimento Negro e IBGE resultaram no compromisso de que os termos pardo e preto continuariam a ser utilizados. No entanto sempre que houvessem estudos sobre a condição dos afro-brasileiros, após a apresentação de dados desagregados, deveria-se somar os pretos e pardos e apresentá-los sob a terminologia de NEGROS. Diante dessas informações, optamos por adotar os mesmos descritores utilizados pelo IBGE, respeitando a autodeclaração e tendo o propósito de considerar, em nossas análises, pretos e pardos como o conjunto de negros.

A segunda parte do questionário trata da trajetória do estudante no IFMG. As questões foram pensadas a partir da realidade da população estudantil do campus, pelo que os pesquisadores já observavam informalmente e o que já aparecia em resposta a documentos da secretaria acadêmica. Essas informações foram, então, compartilhadas e organizadas de maneira sistemática tanto nas perguntas, como em suas opções de resposta. Para abarcar toda a trajetória do estudante, englobou-se desde questões sobre o momento que antecedeu sua entrada no instituto, como por exemplo sua preparação para passar pelo processo seletivo, a questões sobre sua forma de ingresso, os motivos pelos quais escolheu o curso e o IFMG, se já pensou em evadir, sua previsão de conclusão, entre outros.

Ao propormos questões específicas relacionadas à trajetória acadêmica no IFMG, incluímos algumas que poderão nos ajudar a compreender os processos que podem levar os estudantes à evasão. Embora não seja a nossa proposta realizar um estudo mais aprofundado sobre este fenômeno, levantar os motivos que podem fazer os alunos a pensar em evadir apontará, para a instituição, possibilidades de compreender o processo de evasão e trabalhar no sentido de evitá-la.

As seções seguintes do questionário abordam os aspectos sociais e econômicos dos estudantes. Aspectos incluídos nessas partes são relativos à residência, quantidade de pessoas com quem mora, renda mensal própria e familiar, gastos mensais para se manter estudando, escolaridade dos responsáveis, situação de trabalho, se recebe auxílio financeiro do governo ou do IFMG, dentre outros referentes a desdobramentos econômicos e sociais. Como essas são questões que requerem informações que nem sempre os alunos do Ensino Médio têm acesso, pensou-se em incluir como recomendação prévia que eles peçam auxílio a alguém do grupo familiar para responder a essa parte do questionário. Entretanto, caso o aluno não consiga esse auxílio, em perguntas mais objetivas que realmente possam requerer respostas de outras pessoas como renda do grupo familiar e escolaridade dos responsáveis, foram incluídas a alternativa “não sei” ou “prefiro não opinar”, para que as pessoas não se sintam obrigadas a coletar informações enquanto respondem ao questionário. Isso foi pensado, pois esse tipo de pergunta poderia elevar o custo da resposta, ocasionando o eventual abandono à pesquisa, como assinala Gunther (2003).

Na última seção do questionário denominada Cultural, há questões mais subjetivas, que abordam os hobbies e as formas de obtenção de informações dos respondentes e questões mais sensíveis, que abordam o nível de engajamento em determinados temas sociais, como racismo, diversidade sexual e de gênero, lipofobia, religião, políticas de cotas. Esses

temas foram extraídos de discussões que os próprios estudantes promovem no Campus ou que provocam comoção nas redes sociais, sendo pautas em conversas entre eles. Deixou-se essa parte para o final por se tratar de aspectos mais próprios sobre os seus posicionamentos pessoais e sobre os quais devem se sentir o mais confortável possível para responder fidedignamente.

Reflexões finais: pesquisador-gente e a pesquisa como fazer humano

É fato que o ano de 2020 ficará marcado na história da humanidade. Ano de muitas perdas, sofrimentos, recomeços, lutas, vitórias, incertezas e, mais que tudo, de muita aprendizagem para todos. Ano em que até mesmo o tempo pareceu ser ora muito rápido, ora muito lento. Ano em que nossa humanidade foi mais uma vez colocada à prova.

Enquanto seres sociais, a interação com o meio que nos cerca e o convívio com os demais se torna imprescindível tanto para a construção da nossa estrutura emocional, como também para o nosso desenvolvimento e crescimento pessoal e coletivo. Nas experiências adquiridas e compartilhadas nos tornamos, verdadeiramente, humanos. Porém, como interagir com o meio e com os grupos que os formam, quando de repente, estamos submetidos ao isolamento social, imersos em uma pandemia que nos “obriga” a adequar-se a uma realidade que parecia, até então, inexistir?

Nesse cenário tão novo, algumas palavras e ações se fizeram relevantes. Reinventar, tornou-se então, a palavra do momento. Flexibilizar, a chave para resolver vários impasses. Adaptar-se, uma necessidade crucial. Estabelecer um novo estilo e rotina de vida, fundamental e essencial ao cotidiano.

A geração do digital, do imediatismo, da falta de tempo e de paciência, precisou buscar outros caminhos para remodelar o presente e planejar o futuro. Mesmo que a incerteza amedrontasse, habilidades como empatia,

compreensão, autocontrole, pensamento positivo, e tantas outras, afloraram tanto para amenizar como também, para auxiliar ao enfrentamento da inusitada situação. Novos valores e comportamentos, dentre eles, o autocuidado tanto físico quanto psíquico, o adiamento da satisfação imediata, as maneiras inusitadas de interação e de demonstração de afetos, se tornaram presentes, necessárias e pertinentes para que a vida se tornasse mais agradável e amena.

E foi imerso nesse turbilhão, que no dia 18 de março de 2020, as aulas presenciais na maioria dos estados brasileiros, foram suspensas devido a pandemia da Covid-19. Em todo o mundo, vários setores foram afetados e com a Educação não foi diferente. As instituições de ensino precisaram se remodelar, se reinventar e oferecer uma nova modalidade de atendimento para cursos que até então, eram ofertados na modalidade presencial. Vários fatores se tornaram grandes desafios diante às necessidades educacionais impostas pela pandemia como, por exemplo, a falta de conhecimento de metodologias e ferramentas tecnológicas indispensáveis ao novo modelo; a falta de um lugar propício para os estudos; ou ainda, a falta de condições financeiras e emocionais.

Porém, paralelamente a esse momento tão atípico e ressaltando o poeta que diz “que o tempo não para”, nosso projeto inicia-se timidamente e com a preocupação latente de atender às expectativas não só dos organizadores e participantes, mas em atender às expectativas da comunidade acadêmica.

Manter todos os participantes focados e motivados pelo projeto sem desmerecer o momento crítico e delicado que estávamos atravessando, era uma preocupação constante. Entendemos que nesse novo modelo de trabalho, o projeto precisava ser construído, conduzido e realizado com zelo e atenção. Priorizar as relações e interações humanas, bem como as competências e habilidades de cada participante, foi sobretudo, crucial. Assim,

mesmo que inconscientemente, inicializávamos nossos encontros de maneira bem descontraída, alegre e suave. Conversávamos sobre assuntos variados e, só depois de um breve bate-papo, dávamos início aos trabalhos. Essa postura e flexibilidade fazia dos nossos encontros, um momento de acolhimento, de compartilhamento de conhecimentos e de experiências, de empatia e de crescimento.

Vale ressaltar que a necessidade de se sentir e de se fazer útil, foi um fator primordial no momento que estávamos atravessando. Respeitando o tempo e as limitações dos participantes, as demandas eram divididas e os prazos eram estabelecidos, sempre em comum acordo. Desse modo, conseguíamos tornar o projeto dinâmico, coerente e, sobretudo, possível.

Nossos encontros aconteciam, geralmente, às quartas-feiras no período da tarde e tinha duração de, em média, duas horas. Sem pedir licença, participávamos da vida íntima de todos. Nos divertíamos vendo passar hora e outra, um rostinho diferente na tela do computador, saíamos da nossa rotina de uso de máscaras e abríamos as câmeras para nos vermos, riamos quando alguém se esquecia de abrir o microfone e falava, falava e falava. Havia, realmente, parceria e cumplicidade entre os participantes.

Assim, com toda certeza, esse será um projeto para ser lembrado por todos os participantes. Projeto que, sem dúvida nenhuma, se tornou uma grande conquista de toda a equipe. Lembrança boa de um período difícil.

Referências

DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (org.).

Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário.** Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003 (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01).

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS CAMPUS SABARÁ - IFMG. **Instrução Normativa nº 2, de 20 de março de 2020.** Estabelece diretrizes para atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) durante o período de absoluta excepcionalidade gerado pela pandemia do Coronavírus. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/sabara/noticias/ensino-remoto-emergencial-ifmg-campus-sabara/InstrucaoNormativa022020.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS CAMPUS SABARÁ - IFMG Campus Sabará. **Edital nº 20/2020.** Dispõe sobre o Processo Seletivo 2020/2021 para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Jr) do IFMG Campus Sabará. Disponível em: https://suap.ifmg.edu.br/media/upload/pesquisa/edital/Edital_20_2020Retificacao.pdf. Acesso: fev. 2021.

PLATAFORMA BRASIL. **Sobre a Plataforma Brasil.** Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br>. Acesso: fev. 2021

Oficina de música popular brasileira: uma experiência nas redes sociais

*Gelka Arruda de Barros*¹
*José Marcello Salles Giffoni*²
*Luciane Silva de Almeida*³

Introdução

O início da Oficina de Música Popular ocorreu em 2018, com sucesso como projeto de ensino desenvolvido pelo professor da disciplina de Arte Maximiliano Barbosa, se transformando em projeto de Extensão, em 2019, cumprindo o objetivo de proporcionar maior convivência entre os alunos e egressos na escola em geral e desenvolvendo a cultura colaborativa entre os participantes, para além das atividades musicais.

O professor Maximiliano, também conhecido como Max, relata que "Os desafios impostos foram sendo minimizados com o esforço de todos os envolvidos e principalmente com a disposição dos alunos participantes". A proposta realizada com os cursos técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – *campus* Sabará, incluía a participação em eventos do calendário institucional, como a Festa Junina, a Semana de Ciência e Tecnologia e o Mês da Consciência Negra, com apresentações musicais, de modo a promover a sociabilidade e o interesse dos

¹ Doutora e mestra em Estudos do Lazer, Cultura e Educação pela UFMG, graduada em Comunicação Social e Artes Plásticas. Professora substituta de Arte do IFMG - campus Sabará, Formação Geral do Ensino Médio Técnico Integrado, gelkabarros@gmail.com.

² Doutor e Mestre em História (UFMG/FAFICH e UFF/ICHF) e estágio Pós-Doutoral em Educação Profissional e Tecnológica (UFMG/FAE) - Técnico em Assuntos Educacionais no IFMG campus Sabará, marcelo.giffoni@ifmg.edu.br.

³ Doutora em História e Culturas Políticas pela UFMG, professora efetiva EBT de História no IFMG *campus* Sabará, luciane.almeida@ifmg.edu.br.

alunos pela música, tendo em vista que, a música detém o caráter de estimular a criatividade, além de proporcionar desenvolvimento mental, e pode ser vista como uma forma de lazer, configurando uma nova área de interesse para o aluno (BRASIL, 2013). "Acompanho esse projeto desde o período em que estava na Direção de Ensino do *campus* Sabará e sempre apostei no potencial formativo de iniciativas como essa na realidade da Educação Profissional e Tecnológica", destaca José Marcelo Salles Giffoni, coordenador do projeto durante 2020, e enfatiza "O Prof. Maximiliano Barbosa foi incansável no desenvolvimento deste projeto e colheu bons frutos!".

Neste ponto é preciso lembrar que a música como ferramenta pedagógica não se limita somente a promover a interação social, como o próprio parecer do Ministério da Educação afirma, pois sua presença na escola favorece a atenção, ajuda no desenvolvimento cerebral base para outras atividades humanas, beneficia a apreensão de conhecimentos relacionados à escrita e à matemática, cria representações mentais que podem contribuir em outras aprendizagens, inclusive na leitura, desenvolvendo o raciocínio geométrico e lógico (BRASIL, 2013, p. 7). E ainda, para além do desenvolvimento dessas habilidades, a música no âmbito do ensino escolar apresenta um ponto de conexão entre diversos saberes e valores culturais, como afirma a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 196):

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A estrutura do projeto passou por momentos de readequação, nos quais a discussão coletiva entre Max e os participantes atingiu "um alto grau de colaboração e integração", além da autonomia, outra competência

socioemocional estimulada no interior do projeto. Em função disso, o professor se sentiu seguro para a continuidade dos trabalhos durante sua ausência.

Em 2020, com a licença do Professor Maximiliano para realização de Pós-Graduação, uma nova coordenação assumiu o projeto, mantendo a mesma proposta do projeto, porém atribuindo outras maneiras de estimular a formação sensível dos alunos, ao incluir etapas teóricas no campo da História da música popular, além da parte teórico-prática musical. A equipe coordenada pelo Técnico em Assuntos Educacionais José Marcelo Salles Giffoni, contou com a orientação das professoras Luciane Silva de Almeida, docente de História, e Gelka Arruda de Barros, docente substituta de Arte, mais as alunas bolsistas Kelly Katlen Alves Xavier e Bruna Rezende Silva, e a voluntária Ana Sophia Assunção Paes, que participaram do projeto inicial. A motivação para a continuidade do projeto não se deu somente para não criar um hiato pela ausência do professor Max, mas pela importância do projeto em si para os alunos, e principalmente, pelo interesse e desejo da equipe em vivenciar a experiência da musicalidade junto aos participantes e perceber "como a educação do sensível efetivamente transforma o olhar do participante sobre si mesmo e sobre seu entorno", relata a professora Gelka. O que ocorreu, de fato, com a afirmação da autonomia das alunas participantes em suas pesquisas, em sua interação com o público, e na troca de visões sobre a música popular brasileira entre a equipe coordenadora e as alunas.

Em princípio, as etapas formativas apresentariam e debateriam questões relacionadas a origem da música popular brasileira, gêneros musicais e artistas, de modo a ampliar o próprio conceito de música popular e possibilitar aos alunos o contato com diversas musicalidades presentes na cultura brasileira, buscando o fortalecimento da identidade cultural

brasileira, seu reconhecimento e sua valorização pela comunidade escolar, como mostra o depoimento da professora Luciane:

Aceitei o convite pois tinha a intenção de contribuir com discussões acerca da cultura brasileira, da constituição histórica da nossa música popular e reforçar a contribuição da cultura negra na essência da música brasileira. Pretendia também fortalecer a discussão acerca do regionalismo musical e inserir a cultura e música nordestina entre os temas da oficina.

Foi percebido em contato inicial com as alunas participantes a necessidade de estimular a reflexão sobre a música popular brasileira e ampliar os olhares para a valorização das origens da cultura nacional. Tendo em vista a rica presença da expressão musical na cultura do país e procurando ampliar a bagagem cultural das participantes e do público, esses encontros foram pensados contemplando a Base Nacional Comum Curricular:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, 2018, p. 196).

Posteriormente a essa etapa, os alunos seriam agrupados de acordo com seus interesses para o desenvolvimento da parte teórico-prática de instrumentos de percussão, cordas e teclado, visando não somente o desenvolvimento das habilidades dos alunos, mas também o estímulo de competências socioemocionais, por meio das ações musicais nas apresentações para a comunidade escolar e a comunidade do município de Sabará.

O projeto foi desenhado para ser realizado presencialmente, porém, em decorrência do isolamento social requerido pela Pandemia da COVID-

19, foi decidido que seria iniciado de modo remoto, por meio do uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), pois ainda não havia conhecimento sobre o que esperar de tal acontecimento. Ainda que a decisão acarretasse prejuízo a sua realização, percebemos que tanto a formação teórico-prática quanto a comunicação com o público interno do *campus* Sabará e com a comunidade local do município poderia se dar via TIC'S. Dessa forma, o projeto foi alinhado às circunstâncias daquele momento, mas ainda precisávamos pensar em como despertar o interesse dos alunos e da comunidade externa.

A oficina do MPB no Instagram ⁴

O projeto contemplava a experiência musical, o desenvolvimento das habilidades dos participantes, a interação e o convívio social. Como minimizar o impacto nas sociabilidades que o isolamento social nos impôs? Este foi o maior desafio, já que a resposta ao formulário das inscrições para o projeto teve pouca adesão, ainda que estivesse previsto seu formato em ambiente virtual. Foram somente seis inscrições e a previsão era de 30 participantes. Uma das hipóteses que consideramos ser a causa da baixa adesão foi a incerteza que o cenário da pandemia trazia, pois não tínhamos nenhuma previsão do que poderia acontecer. Após várias reuniões da equipe, decidimos continuar com as etapas formativas, como aponta José Marcelo "Junto com as professoras Gelka e Luciane encontramos um caminho de diálogo com a equipe de estudantes e desenvolvemos o formato digital do projeto, que passou de uma perspectiva de aulas presenciais e virtuais para o universo da pesquisa", incluindo além da História da música popular brasileira, três oficinas *on-line* com músicos, para o

⁴ O Instagram é uma rede social de compartilhamento de fotografias e vídeos, criada em 2010, por Kevin Systrom e Mike Krieger, nos Estados Unidos, que a partir de 2012 se tornou parte do conglomerado de mídias do Facebook. Disponível em: <https://www.instagram.com/>. Acesso em: 31. Mar. 2021.

desenvolvimento da parte teórico-prática em percussão, com Cláudio Manoel dos Santos ou Hêlvio Felix, em corda e teclado, com Felipe Rezende Silva. E ainda, criar *posts* para as redes sociais com o objetivo de apresentar músicos e fomentar discussões a respeito da música popular brasileira.

Assim, o público interno e externo ao *campus* Sabará teriam acesso aos conteúdos produzidos pelas pesquisas. Para tanto, foi criado um perfil do projeto no Instagram, e foi definido que seriam publicados três *posts* por semana, tendo em vista a dinâmica particular das redes sociais. Todos os participantes, a princípio, contribuiriam para as pesquisas, que seriam orientadas pela equipe coordenadora, e os conteúdos publicados no perfil do projeto⁵ seriam direcionados para os perfis das redes sociais do *campus* Sabará. Após diversas reuniões foi definido que o grupo manteria o diálogo pelo WhatsApp⁶ e o material dos *posts* passou a ser debatido por esse aplicativo, visando acompanhar a própria dinâmica de comunicação das redes sociais e ter maior agilidade no processo. Diante do agravamento da pandemia e a definição do novo calendário letivo com a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), as atividades teórico-práticas com as oficinas de cifras em percussão, corda e teclado foram suspensas e o público alvo do projeto definitivamente mudou, sendo dirigido para a comunidade externa, cuja meta prevista era atingir 600 pessoas no Instagram. E, infelizmente neste caminho, a apresentação na Festa Junina do *campus* e no tradicional Festival da Jabuticaba, que acontece anualmente, em novembro, no município de Sabará, não puderam ser realizados.

O objetivo geral foi readequado, ao invés de estimular as habilidades musicais dos alunos e egressos, voltou-se para a promoção do debate sobre

⁵ O perfil do projeto pode ser acessado em: <https://www.instagram.com/oficinadompb/>.

⁶ O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens em texto, áudio e vídeo, que também possibilita chamadas de áudio e vídeo, criado em 2009, pelo Grupo Facebook. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/?lang=en>. Acesso em: 31. Mar. 2021.

a música popular brasileira. Dentro disso, alguns objetivos específicos permaneceram, mas por meio de outro método, mais intuitivo e exploratório, tais como: apresentar a História da música popular brasileira e estimular a socialização e a integração entre alunos e egressos do *campus*, além da formação do público em geral, que segue o perfil no Instagram.

A formação das alunas participantes coincidiu com o início das pesquisas, que foram realizadas de forma autônoma. O primeiro *post* musical foi publicado em junho de 2020, sobre a Era do Rádio (Figura 1), inaugurando as atividades do projeto, ele serviu de orientação para o desenvolvimento dos conteúdos e da linguagem visual do projeto no Instagram, como indica o depoimento de Ana Sophia "No perfil realizamos publicações sobre música brasileira e fatos históricos da música, e o projeto tomou um tamanho incrível, pois ganhamos um público além da comunidade escolar do IFMG - Sabará, tendo feito o projeto ter uma voz maior".

Figura 1 - Post sobre a Era do Rádio



Fonte: Oficina do MPB - Instagram

Os *posts* criados passaram a ser produzidos também a partir da demanda dos seguidores. O processo de pesquisa, produção de *posts* e a dinâmica de interação do perfil foi desenvolvendo a autonomia das alunas participantes, que passaram a gerir o espaço com muita propriedade, a ponto da equipe coordenadora reavaliar as etapas formativas e considerar a experiência vivenciada pelas alunas mais valiosa, em termos pedagógicos, do que o pensado inicialmente, como aponta Bruna "Trouxemos artistas novos, histórias inspiradoras e muita música boa e isso me ensinou muito. Aprendi muito lendo e fazendo as postagens da nossa página do 'Instagram' (@oficinadompb) e descobri muita coisa que eu não conhecia também!".

A pesquisa e os *posts* contemplaram diversos artistas da cena musical brasileira (Figura 2), procurando apresentar vários gêneros musicais da História da música popular brasileira. Ao longo do projeto foram realizadas 56 postagens, também com curiosidades sobre o universo da música, como por exemplo, o último *post* sobre as fitas Cassete, em dezembro. O projeto foi realizado entre 07 de maio e 10 de dezembro de 2020. Durante o desenvolvimento do projeto, o que mais chamou atenção de José Marcelo foram "[...] as prosas sobre o que é música popular. Foi muito rico, pois pudemos compartilhar diferentes visões e encontrar um rumo para o projeto no sentido de que as pessoas precisam conhecer mais sobre música popular brasileira".

Figura 2 - Post sobre Gilberto Gil



Fonte: Oficina do MPB – Instagram

O projeto foi se construindo à medida em que a interação com o público se tornava cada vez maior. Este diálogo ocasionou a produção de outros conteúdos culturais para os seguidores do perfil, como uma *playlist* no Spotify⁷ e Youtube⁸, realizada no final de julho por iniciativa das alunas, a partir do acompanhamento da reação dos seguidores aos *posts* publicados com as músicas dos artistas que tiveram mais curtidas. A professora Gelka ressalta esse momento como especial na vivência do projeto "A

⁷ O Spotify é um serviço de *streaming* de música, *podcast* e vídeo, criado em 2008, pela *startup* sueca Spotify AB, que permite, entre outros, criar listas de músicas particulares. Disponível em: <https://www.spotify.com/br/>. Acesso em: 31. Mar. 2021.

⁸ O Youtube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos, criada em 2005, por Jawed Karim, Steve Chen e Chad Hurley, nos Estados Unidos. Disponível em: <https://youtube.com/>. Acesso em: 31. Mar. 2021.

partir da produção de outros conteúdos culturais, acredito que as alunas compreenderam a dinâmica da interação entre Arte e Cultura, e foi muito rico presenciar isso!⁹. Outro elemento que nasceu da experiência de interação foi a parceria de apoio com o músico Cruvinel, em setembro, na qual foi realizada a divulgação do artista por meio da produção de um *post* publicado no perfil do projeto, o que trouxe um compartilhamento de seguidores entre a Oficina de Música e o músico. Neste sentido, a própria demanda de interação expandiu a perspectiva formativa das alunas participantes como apresenta Kelly "Foi uma oportunidade de desenvolver meu repertório musical, o trabalho em grupo, e também gerir um projeto, além da criação de conteúdo que me ajudou no que estou trabalhando agora, design em social mídia".

Em setembro também foi publicada uma matéria sobre a Oficina de Música Popular no Jornal Hoje em Dia, de Belo Horizonte, mencionando a metodologia inicial do projeto e apontando as mudanças que ocorreram para sua adaptação ao formato virtual¹⁰. Em novembro, em comemoração do Mês da Consciência Negra foi intensificada a publicação de *posts* de artistas negros, seguindo as demais atividades que foram realizadas pelo *campus* de modo virtual.

⁹ A listagem pode ser acessada em: <https://instabio.cc/oficinaifmg>.

¹⁰ No link a seguir pode se acessar a matéria na íntegra: <https://www.hojeemdia.com.br/almanaque/m%C3%BAAsica-para-todos-projeto-chama-a-aten%C3%A7%C3%A3o-pelo-m%C3%A9todo-de-ensino-e-ganha-as-redes-sociais-1.803203>.

Figura 3 - Post sobre a Semana de Ciência e Tecnologia 2020



Fonte: Oficina do MPB - Instagram

Na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, em outubro, a equipe participou (Figura 3) oferecendo duas atividades: uma roda de conversa sobre Música e Inteligência Artificial, com o professor Aluizio Barbosa de Oliveira Neto, que é da área de Informática, com Doutorado em Música pela UFMG e um Encontro Musical com o professor Maximiliano Barbosa, que é músico e artista plástico. A Oficina de Música Popular Brasileira também foi apresentada como projeto no âmbito da Cultura e Comunicação e foi premiada, ficando em terceiro lugar como projeto de Extensão na SNCT.

Ao final do projeto foi realizada uma enquete com o público para avaliação dos resultados e tivemos a grata satisfação de verificar o parecer positivo.

Considerações finais

O projeto Oficina de Música Popular Brasileira apresentou uma execução exitosa. Diante do contexto da Pandemia COVID-19 e a

impossibilidade de encontros presenciais, precisamos reformular o formato do projeto e nos adequamos à realidade digital, oferecendo conteúdos culturais para informação e formação, estimulando o debate sobre a música popular brasileira por meio de um trabalho de pesquisa intenso e dedicado, como relata a professora Luciane:

Fico muito satisfeita e feliz, ao olhar hoje para o que foi realizado ano passado e perceber que o projeto se reinventou, gerou engajamento e discussões frutíferas acerca da nossa música, divulgou artistas nacionais incríveis e foi bem sucedido naquilo que pretendeu.

Foi uma oportunidade única de troca de visões sobre música popular com as estudantes e a equipe coordenadora, como mostram Bruna "Esse projeto expandiu meus horizontes sobre música popular no Brasil e só me trouxe gratidão pela cultura brasileira e por fazer parte dessa tão incrível equipe de apoiadores da arte!", e Kelly "A experiência foi muito gratificante e rica para mim!". Ampliamos e afinamos os olhares sobre a riqueza da música popular feita no Brasil. Bruna sintetiza a vivência:

Recomendo a oficina de música a todos os que se interessam por qualquer estilo musical e que querem conhecer mais sobre os artistas brasileiros, afinal, é um projeto que tem como intenção levar a todos os seguidores esse aprendizado lindo, e contato com a cultura do nosso país, que nós tivemos a oportunidade de vivenciar.

Considerando que o projeto possui duas edições anteriores voltadas para o ensino da música, nesta experiência de 2020 vivenciamos mais intensamente a pesquisa para preparar os *posts* no Instagram e realizar a interação com o público. O ponto alto desta experiência foi a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. A equipe se mobilizou e alcançou bons resultados de interação com o público e artistas. A projeção para o ano de

2021 é retomar o formato de aulas com *lives* e manter o perfil no Instagram. O projeto alcançou 701 seguidores na plataforma virtual, oportunizando sua expansão em outros espaços, como menciona Ana Sophia "Adorei a nova fase do projeto e estou muito feliz com a repercussão do projeto nas redes sociais", afirmando "sei que ao voltarmos com a Oficina de Música presencialmente ela também estará nas redes sociais, uma ponte que foi construída para a continuidade do projeto na pandemia".

Dentre as lições aprendidas, o gerenciamento do tempo foi um importante aprendizado deste projeto por toda a equipe. Racionalizamos as reuniões e respeitamos os tempos de estudo e trabalho de todos, estabelecendo prazos dilatados gerando uma relação de confiança e respeito. Quanto ao gerenciamento das comunicações, o projeto ofertou uma experiência no campo da Comunicação Social, na interação com o público, que exigiu bastante da equipe. O empenho de todos gerou um aprimoramento na elaboração dos textos dos temas levantados pelo público e na linguagem visual dos *posts* no Instagram, como observa o professor Max "percebo a importância desse tipo de iniciativa, a potência da Arte e da música como áreas formadoras de conhecimento em múltiplas instâncias".

Na disseminação dos resultados, o projeto colaborou com o processo de convivência na escola em geral, estimulando de forma eficiente a cultura colaborativa entre os alunos e difundiu a imagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais como instituição formadora da juventude para a cidadania e o mundo do trabalho. Finalizando as considerações, José Marcelo conclui "A experiência da SNCT foi um estímulo que deu mais força ao projeto e abriu novas possibilidades para a versão 2021".

Referências

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 12/2013**. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2013.

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

Cinedebate no ensino remoto: um passo para a educação antirracista

*Ana Lídia de Moraes Menezes¹
Márcia Basília de Araújo²
Pedro Henrique dos Santos Rocha³*

Gosto de divagar entre o passo e outro, olho para trás, em volta e para frente. Se tiver de escolher entre a velocidade da narrativa e a lentidão da procissão fico com a vagarosidade do passo em procissão, mas vou carregada de fé, calma e em frente mirando o andor sagrado e levo a minha vela, que é a minha escrita, mas não julguem que eu sou ingênua. (Conceição Evaristo)

Introdução: onde tudo começa

Trata-se do relato de uma experiência vivenciada pelos estudantes Clarisse Luiza da Silva Cirilo, Ana Lídia de Moraes Menezes e Pedro Henrique dos Santos Rocha durante o ano de 2021, a partir da implementação de uma atividade que teve como foco refletir sobre o mês da consciência negra, promovendo reflexões sobre as relações raciais no Brasil. O trabalho foi proposto e orientado pela Márcia Basília de Araújo e foi construído, assim como fala Conceição Evaristo na epígrafe deste texto, com passos lentos, nos permitindo olhar direcionar o olhar para várias possibilidades. ainda que o tempo estivesse curto e apertado para o planejamento e desenvolvimento, a nossa escolha foi pela vagarosidade. Buscamos olhar

¹ Estudante do segundo ano do Curso Técnico Integrado em Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: analidiamorais776@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: marcia.araujo@ifmg.edu.br

³ Estudante do segundo ano do Curso Técnico Integrado em Administração Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. Email: pedroh.ifmg@gmail.com

para trás, inspirando-nos naqueles que vieram antes de nós, que estão na luta pelo combate ao racismo desde sempre e mirando o futuro, pensando no que cada um de nós pode fazer para plantar mais uma semente nesse caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que enquanto os direitos não forem iguais para todos, que haja equidade.

A mente de uma pessoa preta é algo difícil de desvendar. A todo instante temos sede de reconhecimento, respeito e igualdade. O mês de novembro, na maioria das escolas pelas quais passamos, era marcado por cartazes e trabalhos com culturas africanas. Mesmo valorizando as práticas que são realizadas, notamos que são insuficientes para garantir o conhecimento e as informações necessárias para se compreender a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil e no mundo. Acreditamos que são necessárias ações mais perenes, consistentes e que tenham os estudantes como protagonistas, conforme aponta o depoimento de Ana Lúcia:

“Quando entrei no IFMG em 2019 e pude participar da organização do mês de novembro com o grêmio anterior, eu senti que havia perdido muitas informações, muitos conhecimentos que não tive por falta de interesse e representatividade dentro das escolas, e quando voltei a realidade novamente, percebi que estava participando de uma mudança e que eu poderia transmitir conhecimento. Eu estava passando por uma transição capilar que estava carregada de preconceito e descrença, mas eu estava lutando para me conectar com uma herança que foi deixada para mim, o meu cabelo crespo.” (Ana Lúcia)

O ano de 2020 começou de uma forma serena e prometendo grandes feitos para todos, mas infelizmente a pandemia bagunçou um pouco a vida de cada um. O desafio da diretoria de “Pretas e Pretos”, do Grêmio Estudantil - chapa UNIO - gestão 2019 - 2020 era o de fazer com que 2020 fosse um ano de reconhecimento e afirmação da identidade negra dentro

do Campus. Um ano em que o foco da cultura negra não seria distribuído apenas em novembro, mas infelizmente não foi possível fugir disso. Já havia perdido tempo demais, conteúdo demais durante o ano. Uma nova realidade de ensino batia à porta fazendo com que grande parte dos estudantes ficassem perdidos e confusos, e não se dessem conta de que o mês de novembro se aproximava.

Diante do novo cenário surgiu uma indagação: “Como duas pessoas que planejaram coisas presenciais durante o ano iriam colocá-las em prática de forma virtual? É possível dizer que enlouquecemos um pouco, estávamos com um tempo limitado e com muitas ideias ao mesmo tempo, porém, conseguimos unir nossas propostas a tempo e construir um mês de novembro rico e diferente dos que já haviam passado por ali. Nas proximidades do mês de novembro, iniciamos uma extensa pesquisa sobre relações raciais no Brasil e no mundo, com ênfase na presença de negros e negras ao longo do tempo. Entretanto, o enfoque desta não foi falar sobre o racismo na perspectiva nacional e internacional, trazendo dados estatísticos e notícias. Mesmo tendo consciência de que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais (Almeida, 2019). A perspectiva apresentada foi a da afirmação, buscando trazer informações relevantes e instigar o interesse sobre a temática, decidimos investigar a presença negra buscando criações nas mais diversas áreas - tecnologia, literatura, dentre outras - e como resultado apresentamos diversas postagens nas redes sociais do grêmio estudantil, trazendo produções literárias e invenções científicas feitas por negros e negras. A intenção foi dar destaque para os conhecimentos e saberes produzidos ao longo da história. Gomes (2017) aponta que se por um lado, a violência persiste, por outro, a comunidade negra, especialmente por meio do movimento negro organizado, vai se movendo e produzindo saberes que ajudam a trazer novos significados as diversas possibilidades de ser negro no país.

O mês de novembro inteiro havia sido planejado, com todos os conteúdos que deveriam ser preparados para postagens no Instagram do Grêmio, até que em 16 de novembro de 2020, a Márcia, pedagoga do IFMG – Campus Sabará, procurou o grêmio por meio da pessoa da Ana Lúcia. Uma ação inesperada, que causou grande surpresa:

Sabe quando temos a sensação de ir na Lua e voltar para a Terra em questão de segundos? Foi assim que fiquei. A Márcia queria propor uma parceria que consistia em apresentar dois curtas para o público que iria se inscrever, e então iríamos debater sobre questões raciais a partir dos dois curtas. Até então, dava para sentir de longe que seria uma “atividade” incrível, ainda mais quando ela disse que poderia convidar mais alguém para debater. Rapidamente entrei em contato com a Clárisse e com o Pedro que imediatamente aceitaram o convite, mal sabíamos que iríamos vivenciar uma experiência incrível.” (Ana Lúcia)

Logo após o convite, iniciou-se a organização da atividade. Márcia apresentou os filmes sugeridos, dois curtas, sendo um documentário e outro ficção, baseado em fatos reais para que pudéssemos avaliar a viabilidade de apresentação e as possibilidades de reflexão.

Divagando entre um passo e outro

A partir do contato inicial entre estudantes e pedagoga, iniciamos a organização da atividade propriamente dita. Por meio de um aplicativo de mensagens, Márcia e Ana Lúcia, selecionaram os filmes. Em princípio, pensou-se em exibir um longa, mas não foi possível por diversas razões: com um filme mais longo teríamos menos tempo para o debate, os filmes nos quais pensamos inicialmente não estavam disponíveis para exibição pública, ainda que com fins pedagógicos.

O primeiro curta foi exibido em 25 de novembro de 2020. “Identidade parcelada” é um curta-metragem que apresenta o cotidiano de alguns jovens negros dentro de sua comunidade. Rico em conteúdo sobre estilo,

consumismo e racismo estrutural, a apresentação se iniciou às 17h pela plataforma “Google meet”. No primeiro momento a exibição do curta foi individual, ou seja, cada inscrito assistiu de seu próprio dispositivo. Foram disponibilizados 10 minutos para que cada um pudesse assistir o curta e voltasse para debater.

“O que achei impressionante foi que cada um de nós, os debatedores, olhamos e tiramos informações do curta metragem de formas bem distintas. O interessante foi como cada uma das impressões se juntaram no final, se tornando uma “bomba” de conhecimento tanto para quem estava debatendo, quanto para os ouvintes. É como um trecho do livro “Admirável mundo novo” diz: “As palavras podem ser como os raios-X, se as usarmos adequadamente, penetram tudo.” (Ana Lúcia)

A exibição do primeiro curta teve a mediação da pedagoga Márcia e como debatedores Pedro, Ana Lúcia e Clarisse. Conforme o depoimento da Ana Lúcia, cada uma das pessoas responsáveis por conduzir o debate, teve um olhar diferente sobre o “filme”. Esses múltiplos olhares contribuíram para que o debate se tornasse mais robusto e proporcionasse muitas reflexões, bem como a proximidade do tema ao cotidiano dos debatedores e participantes tendo em vista que a maioria eram jovens.

No dia da exibição do primeiro vídeo houve um encontro poucas horas antes do Cine-debate. Os discursores buscavam avaliar suas falas e tirar quaisquer dúvidas mediante a apresentação para que tudo ocorresse bem. A pedagoga tranquilizou e sanou todas as dúvidas que os alunos participantes tinham e lembrou alguns combinados a serem seguidos.

“Me lembro que a Márcia havia dito que estávamos muito nervosos e ansiosos para a apresentação. O que não era mentira, já que todos nós estávamos nos preparando incansavelmente para apresentação e fazer com que o dia fosse bem proveitoso para todos.” (Ana Lúcia)

O nervosismo inicial foi se dissipando à medida que a proposta da apresentação ganhava forma. Com a finalidade de garantir um tempo maior para o debate, decidiu-se que cada debatedor teria alguns minutos de fala após a exibição dos vídeos e, em seguida, os convidados seriam instados a abrir o microfone, e a câmera (se assim o desejassem) para apresentarem suas reflexões. Esse momento de preparação para o início das atividades, além de procurar garantir os momentos de fala, foram importantes para que os organizadores pudessem ficar mais seguros para as tarefas que seriam desenvolvidas, pois no diálogo entre a pedagoga e os estudantes, levantaram-se muitos questionamentos e algumas hipóteses como: e se não tivermos público? e se as pessoas não quiserem se manifestar? Diante dessas indagações foram pensadas estratégias para cada situação. Caso não houvesse público, os debatedores poderiam conversar entre si; se os participantes não quisessem se manifestar, os próprios debatedores dariam continuidade à conversa. Esse momento foi importante ainda para que os estudantes envolvidos e a pedagoga pudessem conversar e se aproximar um pouco mais, já que pouco se conheciam.

Foi acordado, a princípio, que os integrantes assistissem ao curta de forma autônoma e regressassem à videoconferência para dar início ao debate. Quando o público retornou, Ana, Clarisse e Pedro tiveram alguns minutos para expor suas visões aos demais e, de certa forma, incentivá-los para que falassem. (falar sobre a visão de cada um). Consequentemente, obtiveram resultados surpreendentes oriundos dos participantes com suas vivências como pessoas pretas, de como reagiram a situações parecidas e até mesmo à presença de pessoas pretas num passado não tão distante.

“No início, ficamos bem apreensivos de não ter quórum suficiente para construir um bom debate. Surpreendentemente tivemos uma quantidade boa de participantes, que trouxeram suas visões únicas sobre o assunto e que fizeram toda a diferença.” (Pedro)

Dentre as visões compartilhadas, houve a participação de uma assistente social da região sul do país. Em seu momento de fala ela elogiou os organizadores pela iniciativa do evento e por colocar jovens para debater sobre um assunto extremamente válido e importante. Ela também contou um pouco do seu trabalho como assistente social e nos relatou um pouco de uma pesquisa que ela estava realizando dentro de sua própria família. Lúcia, estava construindo a árvore genealógica de sua família e acabou descobrindo que um de seus familiares era um renomado senhor de engenho na época da escravidão.

“Fiquei com muito receio quando vi o perfil da participante (fulana de tal), levando em consideração o seu nome, sua etnia e os ataques que vinham acontecendo em diversos eventos *online* que debatiam sobre diversidade. Entretanto, durante sua fala eu fiquei impressionado com a contribuição e principalmente o alcance que o debate teve para chegar no sul do país.” (Pedro)

Todos os presentes agradeceram e se despediram elogiando e “confirmando” sua presença no próximo evento, que ocorreria na próxima sexta no mesmo horário.

O curta que foi exibido no dia 27/11/2020, “Pode me chamar de Nadi”, também gerou bastante conteúdo e contribuiu fortemente na construção do debate. Nesse dia, o curta foi exibido pelo debatedor César, bibliotecário da instituição, através da plataforma Google Meet. Após o público ter assistido o vídeo, iniciou-se o debate a partir da mediadora Ana Lúcia, que apresentou o seu ponto de vista acerca do “filme”. O curta-

metragem estava recheado de tópicos importantíssimos a serem abordados como: o padrão de beleza da sua sociedade e sua aterrorizante influência, preconceito, manipulação, representatividade negra, aceitação capilar e entre outras coisas.

“Como mulher negra com o cabelo crespo livre, participar dessa apresentação como debatedora foi uma das coisas mais intensas que eu vivi. Quando assisti o curta, diversas vezes me comparei com a Nadi e a relação que ela tinha com o cabelo. Assim como ela, eu também senti isso na pele. Me ensinaram a odiar o meu cabelo e a idolatrar um que nunca me pertenceu e que nunca conseguiu fazer parte de mim ou da minha identidade. O fardo que nós, principalmente mulheres, temos que carregar justamente por querer aceitar nosso cabelo natural é muito pesado, temos que passar por processos que nos transformam de dentro para fora, para conseguir nos conectar com nós mesmos e com a herança que nos foi deixada. Aceitar essa parte de si requer muita coragem e determinação, se não fizermos de cada crítica mais um degrau para subirmos e vencermos, não saímos do lugar.” (Ana Lúcia)

O depoimento de Ana Lúcia, nos provoca a refletir sobre muitas questões que envolvem as relações raciais no Brasil, como a representatividade e a afirmação da Identidade. Para Araújo(2020) a identidade negra, assim como as demais identidades que constituem os sujeitos ao longo de suas vidas, não é fixa e constante, compreendendo que a construção da identidade negra, assim como das demais identidades é um processo. Ao longo da história, a maneira como os negros e as negras se vêem tem se alterado. Especialmente, nos últimos anos a identidade negra passa a ser tematizada, a cada dia surgem novos espaços de debates e discussões. O que sempre foi considerado negativo passa a ser ressignificado e se apresenta como possibilidade de constituição de uma identidade afirmativa. A comunidade negra tem tomado seu corpo como possibilidade de expressão identitária e de emancipação social. São os saberes estético-corpóreos que

[...] rivalizam com o lugar da não existência da corporeidade negra imposto pelo racismo. Eles afirmam a presença da ancestralidade negra e africana inscrita nos corpos negros como motivo de orgulho, como empoderamento ancestral. Recolocam a negra e o negro no lugar da estética e da beleza. (GOMES, 2017, p. 80).

A fala de Ana Lídia mostra, como na prática os saberes estético-corpóreos têm contribuído para a afirmação da identidade. Da mesma forma que autoafirmar-se como negros e negras contribui para o fortalecimento individual, repercute na sociedade e colabora para que outras e outras também consigam se afirmar e se perceber em lugares “não esperados” por pessoas negras. Para Carneiro (2005), a sociedade brasileira impõem códigos de conduta e comportamentos dos quais se derivam os vários estereótipos associados aos negros, tais como: a ama preta, que representa a lealdade sem medidas aos superiores; o malandro e a mulata, vistos como portadores de uma sexualidade exacerbada e sem solidez moral; o menor e o marginal, marcados pelo estigma da violência, dentre outros. São apenas alguns dos exemplos por meio dos quais a identidade negra é folclorizada.

O filme “Pode me chamar de Nadi”, exemplifica muito bem essa proposição, pois quando a Nadi teve seu primeiro contato com a representatividade negra e percebeu que haviam pessoas com o cabelo idêntico ao dela, exercendo uma profissão que ela queria para si mas, que considerava impossível por não ter o cabelo liso, ela começa a se aceitar e ver que é possível ocupar outros espaços que não aqueles “determinados” pela sociedade em função do preconceito estrutural. Assumir a identidade negra pode ser um processo longo e doloroso, ainda mais se considerarmos que os modelos positivos são menos divulgados do que os negativos. Ainda hoje, vemos divulgados muito mais exemplos de pessoas brancas de

sucesso do que pessoas negras. Pensando nas afirmações de Conceição e Conceição (2010) de que para a construção da identidade, a criança e o jovem precisam do apoio de imagens positivas, a modelo negra, com cabelos naturais, foi um ponto de apoio para que a personagem Nadi pudesse se sentir confiante com seus cabelos naturais, sem precisar escondê-los sob lenços ou chapéus.

Olhando para trás, em volta e para frente

Ao apresentarmos os resultados, retomaremos alguns pontos que já foram discutidos, pois tratou-se de uma experiência construída a muitas mãos e cujos resultados foram emergindo concomitantemente à realização das atividades. Assim, destacamos como resultados positivos, o engajamento das pessoas nos debates que realizamos e as reflexões que a exibição dos curtas puderam proporcionar tanto aos propositores da atividade quanto aos convidados.

Foi possível notar que houve um envolvimento efetivo de muitas pessoas, sejam os(as) organizadores(as) que se empenharam para que o evento acontecesse, considerando que existiam algumas especificidades, para além daquelas inerentes ao ensino remoto. Márcia estava retornando de uma licença para capacitação de quase dois anos e não havia tido quase nenhum contato presencial com os estudantes, da mesma forma que não estava habituada aos novos fluxos de funcionamento do campus. Sejam os convidados que se dispuseram a assistir os vídeos propostos e a compartilhar suas reflexões e experiências, como pode-se evidenciar no depoimento de uma das participantes dos debates, de nome Miriellen. Ela foi convidada pela Ana Lídia e participou ativamente dos dois encontros, assistiu os vídeos, se manifestou durante os debates e apresentou um bonito relato sobre a importância da atividade. Ela afirma que os encontros foram enriquecedores, pois trataram a temática proposta de forma leve e

destaca “o fato do preconceito está enraizado na sociedade brasileira e muitas das vezes nos deixamos levar pela emoção do momento, reverberando-o no nosso dia a dia.”

Ainda sobre o mesmo depoimento, destacamos como resultado positivo as reflexões que foram realizadas no segundo dia, a respeito da personagem principal do vídeo exibido, Nadi. Para Miriellem: “Um filme de partir o coração, o drama de Nadi embora trate de forma ficcional, se assemelha a realidade de diversas crianças, o quanto ser uma criança negra no Brasil é difícil.” É importante notarmos que a observação de Miriellem sobre o quão difícil é ser criança negra pode ser exemplificada a partir de dados concretos, pois estes nos mostram que as desigualdades entre pessoas brancas e não brancas começam na infância e se perpetuam ao longo da vida. Estatísticas educacionais evidenciam este fato, pois o percentual de crianças brancas e negras matriculadas na educação infantil, embora venha crescendo nos últimos anos, as diferenças entre os grupos por cor/raça permanecem. Em 2019, de acordo com dados do Plano Nacional de Educação (PNE), organizados pela organização Todos pela Educação, 95,2% das crianças brancas estavam matriculadas na escola, entre as pretas o percentual é de 93,3% e no grupo das pardas é de 93,7%. Estes dados nos mostram como a falta de acesso às políticas incidem de maneira mais forte sobre as pessoas negras em seus vários ciclos de vida.

Destacamos que como uma atividade de caráter formativo, o cinedebate pode ter contribuído para reflexões necessárias para a construção de uma sociedade que precisa conhecer e implementar práticas antirracistas. Especialmente se considerarmos a importância da escola nesse processo, que pode representar uma via para a assunção da identidade negra de maneira afirmativa e um instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão. Esse processo não será construído em um dia, muito

menos a partir de uma única prática, mas podemos afirmar que plantamos mais uma semente no campo do debate e da luta antirracista.

Tudo o que fazemos com amor e dedicação, será lembrado e deixará marcas profundas em quem recebeu todo conhecimento e aprendeu com o que foi passado.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, Márcia Basília de. CORPOS NEGROS DOCENTES: IDENTIFICANDO TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. Tese. doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2020. páginas 198

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da. CONCEIÇÃO, Helenise da Cruz. A construção da identidade afrodescendente. Revista África e africanidades- ano 2; n 8, fev. 2010- ISSN 1983-2354.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

Observatório do Plano Nacional de Educação - Meta 1 - Educação Infantil
<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil> acessado em 03/03/2020

A capacitação de educadores em tecnologias da informação e comunicação no ensino remoto

*Bárbara Regina Pinto e Oliveira*¹
*Ronan Daré Tocafundo*²

Introdução

Tendo em vista a acelerada propagação da pandemia do Coronavírus no Brasil, em Março de 2020 milhares de escolas do ensino básico ao superior tiveram que suspender suas atividades presenciais, recorrendo ao isolamento social como medida de contenção do avanço da doença no país. Em Minas Gerais, apenas nas escolas estaduais, as medidas de segurança sanitária atingiram cerca de 1,7 milhão de alunos e 240 mil docentes.

Diante deste cenário, e baseado na Portaria nº 343/2020 emitida pelo Ministério da Educação, que autoriza a utilização excepcional de meios digitais para substituição das atividades escolares presenciais, em Abril de 2020 foi ofertado no Instituto Federal de Minas Gerais *campus* Sabará, o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Tecnologias da Informação e Comunicação para Educadores.

O curso teve como objetivo apresentar diferentes tecnologias e ferramentas digitais que possam ser utilizadas por educadores no ensino remoto ou híbrido, buscando a continuidade da educação básica e

¹ Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do curso de Formação Inicial e Continuada de Tecnologias da Informação e Comunicação para Educadores. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Gestão e Negócios. E-mail: barbara.oliveira@ifmg.edu.br

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor no curso de Formação Inicial e Continuada de Tecnologias da Informação e Comunicação para Educadores. Professor de Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará. E-mail: ronan.dare@ifmg.edu.br

superior, e a amenização dos impactos gerados pela suspensão das atividades presenciais.

As diferentes formações dos proponentes deste curso possibilitaram uma visão mais ampla das oportunidades de aplicação das TICs no processo educativo. Além disso, a experiência dos professores nos conteúdos previstos, somada ao interesse de buscar novas TICs, permitiu a proposição de um curso que busca aproveitar as potencialidades já existentes para ampliar o acesso de outros docentes à qualificação profissional gratuita de qualidade.

Neste relato, apresentaremos as oportunidades e desafios vividos ao longo desta experiência, com alguns depoimentos de educadores que participaram como alunos do curso.

Desenvolvimento

No dia 09 de Abril de 2020, foi criado no IFMG *campus* Sabará via Portaria N° 47 o curso FIC de Tecnologias da Informação e Comunicação para Educadores.

Conforme a Lei 11.892/2008, está entre as finalidades e objetivos dos Institutos Federais “ministrar cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”. Segundo o art. 3º da Resolução nº 015 de 02 de abril de 2013, estes cursos têm como objetivo:

- I - proporcionar aos trabalhadores o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social;
- II -atender às demandas de formação e conhecimento técnico, científico e tecnológico, em consonância com os setores produtivos e a realidade regional e local;

III - contribuir para a inserção e reinserção dos trabalhadores no mundo do trabalho;

IV - promover a cidadania e a inclusão social através da formação para o trabalho. (IFMG, 2013)

Logo após a publicação da portaria de autorização do curso de Tecnologias da Informação e Comunicação para Educadores, iniciou-se o período de inscrição. Na concepção original, o projeto pedagógico previa uma carga horária total de 15 horas e a oferta de apenas 40 vagas, já que a princípio o objetivo era atender a demanda dos docentes do IFMG campus Sabará, sinalizada via formulário eletrônico, por uma capacitação que auxiliasse o retorno remoto das aulas e outras atividades suspensas em Março de 2020.

Entretanto, para surpresa dos docentes, mais de 100 educadores manifestaram interesse em participar da primeira turma do curso. As Figuras 1 e 2 mostram que apenas 13,1% dos inscritos atuavam no IFMG Sabará, e 83,7% trabalhavam em instituições públicas de educação.

Você trabalha no IFMG Sabará?

130 respostas

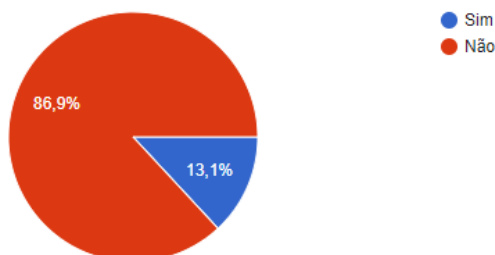


Figura 1: Local de atuação dos inscritos do curso de TICs para Educadores

Qual é a natureza desta instituição?

104 respostas

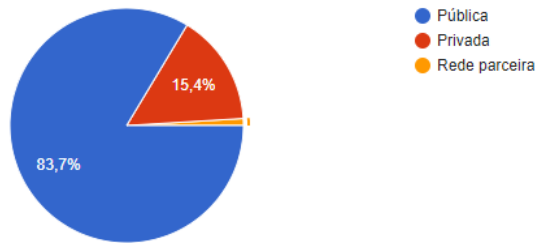


Figura 2: Natureza da instituição em que os inscritos do curso de TICs para Educadores trabalham

Esses resultados evidenciam que existia à época uma demanda latente por cursos rápidos de capacitação em Tecnologias da Informação e Comunicação voltadas à educação.

Diante disso, os proponentes decidiram em comum acordo abrir duas novas turmas, e passar a carga horária total do curso para 20 horas, incluindo uma conversa aberta mediada pelo Professor Aluizio Barbosa de Oliveira Neto, para discutir sobre as ameaças e oportunidades das tecnologias virtuais de ensino oriundas do cenário repentinamente imposto pela pandemia do COVID-19.

No curso foram utilizados diferentes recursos pedagógicos e metodológicos adequados à modalidade de ensino remoto, tais como: vídeo aulas, fóruns de discussão e encontros síncronos.

Além disso, múltiplos ambientes e plataformas foram utilizados para auxiliar o processo de aprendizado dos estudantes, enfatizando a importância da construção do conhecimento ao invés da mera transmissão da informação. Houve, contudo, a centralização da organização e disponibilização dos conteúdos e atividades na plataforma Google Classroom.

Ao longo do planejamento e preparação do curso houve uma preocupação dos proponentes de apresentar ferramentas que:

1. Não requerem instalação, permitindo que mesmo alunos e professores com recursos computacionais limitados pudessem utilizá-las.
2. Tenham aplicativos para dispositivos móveis, garantindo a cobertura de estudantes e docentes sem computador.
3. Estejam disponíveis em português, evitando a criação de outro elemento dificultador.
4. Sejam adequados ao nível de ensino em questão ou à necessidade dos docentes
5. Tenham interface simplificada e amigável, de forma a romper a resistência de estudantes e professores que julgam não ter aptidão no uso das TICs.
6. Disponibilizam funcionalidades essenciais nos pacotes não pagos, evitando a oneração de estudantes e docentes na aquisição de *softwares* ou liberação de funções básicas.
7. Possibilitem a condução de atividades que fomentem posturas mais colaborativas e autônomas nos estudantes, descentralizando a responsabilidade dos docentes no processo de aprendizagem.

Além disso, foram escolhidas TICs que aparecem em diferentes etapas do ciclo de ensino e aprendizagem. Estas etapas consistem no caminho que possibilita o educador a estabelecer os objetivos e os meios pelos quais se dará sua prática, verificar se os conceitos previstos foram compreendidos e desenvolvidos, e reiniciar o ciclo para buscar melhorias naqueles pontos considerados insatisfatórios.

A Figura 3 apresenta um desenho proposto pelo Professor Alexandre Couto Cardoso para representar estas etapas do ciclo de ensino e aprendizagem.



Figura 3: Etapas do ciclo de ensino e aprendizagem.

A programação didática contempla atividades de planejamento e preparação, elaboradas conforme os conteúdos e cronogramas previstos, o contexto educacional existente, o perfil dos alunos e os objetivos educacionais almejados.

A elaboração dos conteúdos consiste na elaboração de artefatos didáticos para trabalhar os conteúdos previstos e na definição de metodologias de abordagem desses conteúdos em sala de aula.

A aplicação e a facilitação se referem à prática dos conteúdos previstos com o uso dos artefatos didáticos e metodologias escolhidas anteriormente.

A fixação e a avaliação contemplam atividades de validação do alcance dos objetivos previstos na programação didática, e a identificação de pontos e formas de recuperação ou melhoria.

Por fim, as atividades de gestão da sala de aula dizem respeito aos registros de conteúdos, avaliações e conhecimentos desenvolvidos e às comunicações institucionais necessárias.

A Tabela 1 mostra a relação das TICs trabalhadas ao longo do curso e seus respectivos objetivos:

Tabela 1: Relação de TICs trabalhadas no curso FIC

TICs	Objetivos
Google Classroom	Gestão de salas de aula virtuais
Google Drive	Armazenamento e compartilhamento de arquivos online
Google Agenda	Gestão de agendas online
Google Meets	Realização de videoconferências
Google Forms	Aplicação de formulários eletrônicos
Coggle	Criação de mapas mentais virtuais
Lucidchart	Construção de diagramas online
Canva	Design gráfico de conteúdos digitais
Padlet	Criação de murais virtuais, compartilháveis e colaborativos
OBS Studio	Gravação e transmissão online de vídeos
Youtube	Publicação de vídeos e criação de canais
Edpuzzle	Criação de vídeos de interação com público
Polleverywhere	Realização de competições, brainstorming e dinâmicas

Conforme mencionado, como conteúdo extra o Prof. Aluizio mediou uma conversa aberta para discutir sobre as ameaças e oportunidades das tecnologias virtuais de ensino oriundas do cenário repentinamente imposto pela pandemia do COVID-19. Cenário no qual as relações pessoais e profissionais são mediadas por ferramentas e plataformas digitais, e as práticas rotineiras estão cada vez mais integradas ao uso de dispositivos e sistemas computacionais.

Na conversa foram apontadas e discutidas as ameaças trazidas pelo compartilhamento de informações dos usuários durante a utilização de

ferramentas e plataformas virtuais. Informações estas compiladas e negociadas com empresas interessadas em publicidade ou governos.

Também foram apontadas ferramentas alternativas aos sistemas chamados proprietários, nos quais os usuários não detêm o controle dos processos computacionais executados no dispositivo. Os chamados *softwares* livres nasceram na primeira metade da década de 1980, a partir da iniciativa de um programador do laboratório de Inteligência Artificial do MIT incomodado com os rumos que a computação tomava.

Ao longo das últimas três décadas esta proposta se desenvolveu intensamente e ganhou um número crescente de adeptos. Muitos dos programas que hoje nós utilizamos são frutos dessa iniciativa, ainda que não saibamos disso. Muitos pesquisadores e especialistas avaliam a área da educação como uma das que mais podem se beneficiar da filosofia e cultura do *software* livre, sendo muitos sistemas já amplamente utilizados neste contexto. Alguns apresentados durante a conversa.

No início das aulas, o primeiro desafio enfrentado pelos proponentes foi trabalhar com um público tão diverso, tanto no que se refere à aptidão no uso das TICs, quanto em relação aos diferentes contextos educativos e sociais onde esse público atuava.

Ao mesmo tempo em que era preciso conduzir o curso em um ritmo e uma linguagem acessível, também existia uma enorme pressão gerada pelo curto prazo que os educadores tinham para ajustar suas aulas, metodologias e atividades ao formato de ensino remoto imposto repentinamente pelo isolamento social.

Outro desafio desse curso foi garantir a qualidade dos conteúdos e atividades trabalhados à distância, dificuldade decorrente, principalmente, do curto prazo que seus proponentes tiveram para elaborar os vídeos e da falta de recursos internos ou externos para esse fim. No intuito de atender demanda urgente de capacitação dos educadores, este curso foi planejado

e preparado em menos de um mês e fez uso de recursos próprios dos professores proponentes (câmera, microfone, computador, internet, editor de vídeos, entre outros).

Apesar dos desafios relatados, os pontos fortes desta experiência se sobressaíram, e refletiram na abertura de quatro novas turmas para atender a procura de cerca de 200 educadores inscritos na segunda edição do curso. O alcance do projeto foi tamanho, que registramos inclusive inscrições externas ao estado de Minas Gerais.

Na segunda edição do curso tivemos a inclusão de mais dois membros na equipe, ambos do setor de Tecnologia da Informação, um lotado no *campus* Sabará e outro no *campus* Ouro Branco. Estes servidores utilizaram a experiência como temática do trabalho de conclusão no programa de pós-graduação em docência do IFMG *campus* Arcos, trazendo maior notoriedade aos resultados alcançados.

A repercussão dos resultados culminou também no convite da coordenadora do curso para participar como palestrante de seminários da educação empreendedora promovidos pelo SEBRAE. No seminário transmitido ao vivo no dia 7 de julho de 2020, a professora Bárbara Regina Pinto e Oliveira falou sobre a “Aplicação das TICS na Educação”. A gravação do encontro teve mais de 11 mil visualizações.

Resultados e considerações finais

Acredita-se que o sucesso desse curso se deve, principalmente, à organização objetiva dos conteúdos programáticos, que abordavam de maneira muito prática e enxuta as TICs mais relevantes no contexto específico do ensino remoto.

Logo após a suspensão das atividades presenciais, inúmeras palestras, cursos e oficinas foram elaborados e oferecidos no intuito de ajudar os educadores a adaptarem suas aulas para o novo formato de ensino

remoto. Entretanto, muitos desses cursos eram longos demais, ou se limitavam a apresentar as inúmeras possibilidades de ferramentas aplicáveis à educação, ao invés de ensinar como usá-las ou compartilhar experiências reais de como elas poderiam ser aplicadas na educação.

Além disso, adotamos os encontros síncronos semanais como estratégia de aproximação dos educadores que participaram como alunos do curso. Nesses encontros criamos um espaço para que eles tirassem suas dúvidas, compartilhassem suas experiências na aplicação das TICs ou mesmo as dificuldades e angústias que estavam enfrentando no contexto do ensino remoto. Essas conversas eram gravadas e ficavam disponíveis para aqueles que não podiam participar.

Por fim, uma das contribuições mais significativas deste curso, foi dar aos educadores participantes condições mínimas de continuidade da educação básica e superior, amenizando os impactos gerados pela suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia do COVID-19, resultado confirmado pelo depoimento de Rosângela Macedo Fernandes, professora das séries iniciais na Escola Municipal Vereador Geraldo Alves Feitoza de Sabará:

"Iniciei o curso cheia de expectativas, pois eu já estava trabalhando remotamente, devido à pandemia de COVID-19. À medida que o curso acontecia ia colocando em prática as novas ferramentas na condução das video aulas. O meu crescimento profissional era perceptível e comecei a receber elogios da direção, pedagogas, colegas, pais e alunos. Terminei o ano com 101 aulas gravadas. Serei eternamente agradecida aos professores do curso e ao IFMG campus Sabará que proporcionaram este crescimento profissional. Que venham outros cursos!"

Referências

BRASIL. Lei Nº11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>.

Acesso em: 25 mar. 2021.

IFMG. **Resolução nº 15**, de 02 de abril de 2013. Disponível em:
<<https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/publicado-edital-de-acoes-de-extensao-2018-do-campus/resolucao-no-15-de-02-de-abril-de-2013.pdf>>.

Acesso em: 25 mar. 2021.

IFMG. **Portaria Nº 47**, 09 de Abril de 2020. Disponível em: < https://sei.ifmg.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=629261&id_orgao_publicacao=0>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Quando a docente se torna aluna: experiências de capacitação em tempos de pandemia

*Jamile Lenhaus Detoni Cipriano*¹

*Joana Dark Pimentel*²

*Ludmila Nogueira Murta*³

Introdução

Poucas são as pessoas que, ao iniciar a carreira docente, começam sabendo exatamente *o que fazer, como fazer, e para que e quem fazer*. A formação de professores é um desafio, e não raro percebemos uma distância entre o perfil de professor demandado pela realidade e o perfil de processo que se forma nos diferentes cursos (BARBOSA; MÜLLER, 2015).

Quando se leva em consideração o contexto do ensino remoto emergencial (ERE), essa distância se torna ainda mais evidente. A realidade escolar já enfrentava a mudança do paradigma do docente como fonte da informação a partir da difusão e ampliação do acesso à tecnologia e meios digitais. Na era digital e especialmente no contexto da pandemia, essa mudança se acirra e joga o docente em um mar de novos papéis: “mentor, mediador, *coach*, curador, tutor e orientador da aprendizagem”, para Freire e Oliveira (2020); professor-autor de materiais didáticos, revisor de conteúdo/linguagem, orientador de percursos de aprendizagem e tutor,

¹ Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas pela UFES. Especialista em Educação Ambiental pelo SENAC/MG. Mestra em Agricultura Tropical pela UFES. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Formação Geral. E-mail: jamile.detoni@ifmg.edu.br

² Bacharela em Administração e Especialista em Educação Criativa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestra em Engenharia de Produção pela UFMG. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Gestão e Negócios. E-mail: joana.dark@ifmg.edu.br

³ Bacharela em Direito e Especialista em Direito Civil pela Faculdade Milton Campos. Mestra e Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de São Paulo. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Sabará, área de Gestão e Negócios. E-mail: ludmila.murta@ifmg.edu.br

para Silva (2009) no contexto da educação à distância (EaD). Dentro desses novos papéis, estão também novas habilidades: produção e edição de vídeos e áudios; manejo e alimentação de redes sociais; busca, domínio e aplicação de novas ferramentas digitais de aprendizagem e interação; gestor de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e outras.

Em meio a tantas variadas formas de “novo”, “mudança”, “novidade” e “adaptação”, docentes se viram em uma dupla função: a de ser um novo tipo de docente para seus estudantes, e a de ser aluna ou aluno para se construir como um novo tipo de docente para seus estudantes. Por maior que fosse a experiência anterior com ensino por meio de recursos não presenciais, alguma adaptação foi necessária – mesmo que tenha sido “apenas” (que nem de longe significa pouco) a de incluir nesse formato estudantes que jamais tinham feito a opção por um ensino remoto e/ou que apresentam facilidades prévias para esse tipo de ensino.

Dada a excepcionalidade, é interessante construir uma reflexão: como é ser docente em papel discente no contexto da pandemia? Como se dá a conciliação dos diferentes papéis?

É sobre essas duas perguntas norteadoras que esse relato conjunto foi construído. Três mulheres, mães e docentes, compartilham aqui suas visões sobre a experiência de se colocarem no lugar de discentes para buscar capacitação tanto para o período de ERE quanto para cumprir requisito legal de formação docente. Por serem experiências absolutamente singulares e individuais, são relatadas em primeira pessoa, de maneira livre e menos presa ao formalismo da linguagem científica para dar maior lugar às suas próprias subjetividades.

Os relatos abordam: a experiência de se capacitar para o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), na visão da Professora Jamile; a experiência de conciliar os diferentes papéis de aluna, professora e mãe na dinâmica do isolamento social, também na visão da Professora Jamile;

a experiência de cursar uma pós-graduação em docência, concebida em formato EaD, em plena pandemia, na visão da Professora Ludmila; e a experiência de buscar diferentes capacitações simultâneas durante a pandemia, na visão da Professora Joana.

A experiência com a capacitação para o uso das TICs

A profissão de docente não é um percurso linear, onde após a graduação você se torna professor e segue sua carreira de acordo com um planejamento prévio. As necessidades impostas pelo cotidiano escolar tornam a tarefa docente um grande desafio, em que para manter a atenção e participação dos discentes, o professor deve sempre estar atualizado em relação às práticas e metodologias utilizadas em sala de aula. Assim como as gerações mudam ao longo dos anos, o trabalho docente precisa estar em constante mudança para atender de forma satisfatória os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 2020, durante a maior crise das últimas décadas causada por um vírus, a educação presencial deixou de ser rotina para milhares de estudantes e seus professores, tomando espaço para a modalidade de ensino à distância. Essa nova realidade se tornou um grande desafio para o docente: será que sei lecionar à distância? Como manter a qualidade das aulas? Quais tecnologias utilizar para manter a atenção e participação dos alunos? Como reduzir a distância entre professor e alunos?

A formação continuada do professor deve ocorrer para desenvolver habilidades básicas, principalmente no âmbito de estratégias de ensino, em um determinado contexto do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; além de proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNÓN, 2002).

Após a paralisação do calendário escolar, em março de 2020, os docentes do IFMG campus Sabará iniciaram uma jornada de trabalho em *home office* com muitas dúvidas sobre como e quando seria o retorno das aulas. A certeza que foi dada via Direção Geral do campus foi a da necessidade de capacitação dos docentes para essa nova e provável realidade de ensino à distância. Assim, muitos professores realizaram o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) Tecnologia da Informação e Comunicação para Educadores oferecido por docentes do próprio campus, tendo a professora e colega de trabalho Bárbara Regina Pinto e Oliveira como coordenadora do curso. O curso foi ministrado completamente à distância e objetivava apresentar as principais ferramentas disponíveis de forma gratuita para a utilização em aulas *on line*.

O curso possibilitou conhecer melhor as plataformas do Google, como Sala de Aula, Agenda, Drive, Hangouts, Formulário, além de apresentar aplicativos interativos para utilização em conjunto aluno e professor, como Lucidchat, Padlet, Pooleverywhere e Edpuzzle. Foi possível também aprender a criar vídeo aulas e realizar sua edição por meio do aplicativo OBS Studio, além de disponibilizá-las para os alunos por meio da plataforma do YouTube.

Apesar de pouco aprofundado, o curso de TICs para Educadores permitiu conhecer diferentes formas de tornar a didática em sala de aula virtual mais dinâmica e atrativa para os alunos. Dentro das disciplinas de biologia, o que foi melhor aproveitado em relação ao curso, foi a utilização do Edpuzzle para a submissão e edição, por meio da inserção de perguntas e observações pertinentes, de vídeos autorais e/ou disponíveis pelo YouTube. Essa ferramenta permite que o professor acompanhe o desenvolvimento dos alunos e suas dificuldades em relação ao conteúdo, informando quais os alunos assistiram e responderam às questões.

Dentro da disciplina de biologia, para que os alunos possam estar mais próximos do professor, os conteúdos foram transferidos para vídeo aulas gravadas e editadas pelo próprio professor. Porém, com o aplicativo indicado no curso, o OBS Studio, encontrei dificuldade em montar as gravações, criando arquivos muito pesados, dificultando a disponibilidade via Sala de Aula para *download* pelos alunos, além de realizar as edições.

Com as dificuldades, limitações, ganhos e avanços, toda essa experiência aconteceu dentro de um outro universo: o de mãe, em *home office*, com crianças em casa.

Três universos em um: a conciliação do *ser aluna*, *ser professora* e *ser mãe*

Há uma frase que foi muito ouvida durante toda essa pandemia e período de *home office*: “é privilégio poder estar em casa (“trabalhando”) com seus filhos e vê-los crescer”. Sinceramente, ainda não sei exatamente qual o real sentimento em relação a esse pensamento. Sem dúvida, sou muito grata por estar com eles no dia a dia, vê-los acordar, ajudar nas refeições, curtir os momentos de lazer, separar as brigas (muitas, considerando crianças de 2 anos e meio)... Mas ao mesmo tempo sinto-me sem tempo de exercer a minha profissão com a qualidade que eu gostaria.

Infelizmente não tive o privilégio de trabalhar em *home office*, pois a minha dedicação ao trabalho precisou ser dividida entre cuidar da casa e das crianças. Entendo que *home office* é um tempo dedicado exclusivamente ao trabalho, mas o trabalho invadiu a minha vida pessoal, ao ponto de meus filhos interromperem uma apresentação importante de trabalho porque queriam brincar com a mamãe.

Para realizar as tarefas profissionais, principalmente após o início do ensino remoto emergencial (ERE), a estratégia foi dividir de forma mais igualitária as responsabilidades domésticas com meu esposo. Minha dedicação profissional ficou focada nos turnos vespertino e noturno,

geralmente após as crianças dormirem, o que aumentou muito a minha carga mental, visto que minhas noites de descanso foram reduzidas. Já o turno matutino é dedicado aos cuidados com as crianças e da casa.

Devido à falta de um horário de trabalho fixo e constante, há dias em que o celular se torna presença constante para responder emails ou tirar dúvidas de alunos nas Salas de Aulas. Essa situação, é bastante desagradável, pois não há uma separação entre a vida profissional e pessoal, gerando uma necessidade tecnológica que particularmente não almejo em minha rotina.

Apesar de todas as dificuldades trazidas pela pandemia, acredito que tenha sido uma excelente oportunidade para crescimento pessoal, principalmente em relação aos laços familiares, além de permitir abrir um horizonte de oportunidades para utilização de novas tecnologias no processo de ensino. Foi um período difícil de conciliação, e sinceramente estou contando os dias para o retorno das aulas presenciais com segurança (após a vacina), mas com certeza também foi de grande aprendizagem profissional.

Pós-graduação em docência em tempos de pandemia: o cotidiano de aluna de curso EaD dentro do cotidiano de professora de ERE

A obrigação de cursar uma pós-graduação em docência para adequação à exigência das normativas federais sobre a carreira de docente EBTT para bacharéis surgiu para mim com um sabor agridoce. Ao mesmo tempo em que percebi ser uma ótima oportunidade de termos acesso à construção de um conhecimento formal e organizado sobre processos de aprendizagem, metodologias de ensino, gestão escolar e outros tantos pontos que permeiam nossa realidade e para os quais nossos cursos de origem geralmente não nos preparam, há também o grande desafio de cursar uma pós-graduação em meio a tantas outras atividades. As

demandas administrativas sufocavam a rotina de tal forma que não restou outra opção a não ser a de concluir a pós-graduação no último ano possível: o de 2020.

O ano começou com novas demandas administrativas, um novo curso iniciando em nosso campus e, novamente, com um estrangulamento da rotina - amenizado pela descontinuidade de um curso anterior e pela existência de uma única turma do novo curso. Desligar da função *docente-condutora* (de quem é responsável pela condução) e acionar o modo *docente-participante* inerente à condição de aluna dessa especialização em particular foi uma operação desafiadora. Ao mesmo tempo em que precisava acessar a minha experiência docente como ponto de partida para dar sentido ao que estávamos aprendendo, precisava também reaprender a aprender na condição de aluna participante do processo de ensino-aprendizagem. O primeiro desafio era sempre o de conter os ímpetos de professora para permitir que minhas e meus colegas - que agora eram minhas e meus professores - pudessem executar seu trabalho livre de interferências. Era, em essência, um movimento de *reaprender a aprender*. Esse papel híbrido, sem dúvida, representava um exercício diário de reflexão com uma pergunta constante: “Se eu fosse a professora de uma aluna como estou sendo, como me sentiria?”. Essa era a estratégia principal para tentar me centrar de forma saudável e proveitosa no papel de discente naquele contexto específico.

O que não imaginava era que esse choque de papéis não seria o maior desafio, e nem que teria que “aprender a reaprender a aprender” a partir de março de 2020. Tive que *aprender a aprender como aluna à distância*, em ensino remoto, em um curso de formação que naturalmente pensava ser proveitoso somente em modo presencial em virtude de ser o meio que possibilitava a troca de experiências, tão valiosa para a organização do conhecimento. Paralelamente a isso, tive que aprender simultaneamente a

ser docente em ambiente remoto, uma condição que por muito tempo afastei por inúmeros motivos. Uma experiência que tinha um duplo aprendizado passou a ser de triplo desafio: cursar uma pós-graduação conciliada à atuação profissional; ser aluna em um curso que discutia e reconstruía a minha atuação como docente; ser aluna em um curso à distância, ao mesmo tempo em que tinha que aprender a ser professora em ensino remoto emergencial. Esse tripé passou a sustentar, então, um universo bastante desafiador.

Um dos primeiros desafios que encontrei logo no início da pandemia foi o de conciliar as agendas com as tarefas de pós. *Tempo* tem sido um elemento central e escasso na modernidade. E no período da pandemia, a escassez do tempo se tornou ainda mais evidente, mesmo diante da adoção forçada de tecnologias que, em tese, otimizariam o uso do tempo. Testemunhamos a concretização da teoria da aceleração social de Hartmut Rosa, com a vivência de um paradoxo marcado pelo crescente surgimento e adoção de técnicas de aceleração (os softwares de gestão, as ferramentas digitais e as próprias TICs, por exemplo) que, ao invés de levar a uma maior disponibilidade de tempo, leva a uma maior pressão sobre os sujeitos envolvidos. Como resultado, deparamo-nos com uma cadeia de experiências incompletas que leva a uma avaliação dos sujeitos não mais pela sua trajetória, mas pelo *o que faz e como faz* determinada coisa em determinado momento (ROSA, 2013; TZIMINADIS, 2017).

Passei, então, a ser avaliada (inclusive *autoavaliada*) pelo o que estava fazendo, mas sem invocar todo o contexto histórico-social que sustentou essa jornada. O número de reuniões administrativas aumentou, assim como suas durações foram assustadoramente ampliadas: o que antes era limitado em função da estrutura física, necessidade de estar em outros locais, alimentação e outras ações, passou a ser ilimitado pela possibilidade de executar várias tarefas ao mesmo tempo em que acontecia uma

reunião. Não eram raros os depoimentos de colegas que preparavam refeições e direcionavam as atividades das crianças da casa enquanto carregavam pela casa celular e fones de ouvido que transmitiam as falas e discussões de reuniões. Mas de maneira paradoxal, o tempo disponível para estudar e executar as atividades da pós-graduação foi ficando cada vez menor, já que essas demandavam atenção exclusiva. Com isso, o aproveitamento não atingiu os maiores patamares possíveis.

Por outro lado, a flexibilidade do ensino EaD foi um elemento facilitador para tornar possível o lugar da capacitação em tempos de pandemia. Diante da escassez do tempo e do constante modo multitarefa em horário comercial, a única brecha temporal remanescente recaía sobre os períodos não convencionais: finais de noite, madrugadas e finais de semana. Se se tratasse de um curso com aulas síncronas e/ou presenciais, dificilmente seria operacionalizável a permanência e conclusão com aproveitamento minimamente aceitável.

A raridade do tempo de disponibilidade gerou um efeito importante, cujos desdobramentos afetaram a minha atuação enquanto docente. Com o tempo na condição de artigo de luxo, o olhar crítico se tornou muito mais apurado sobre a pertinência das atividades propostas pelo curso de pós-graduação, a estrutura escolhida e as condições de realização. O nível de exigência aumentou consideravelmente, pois precisaria tirar o maior proveito e aprendizado possível dentro do pouco tempo disponível que conseguia organizar. Nesse lugar, percebia com muito mais facilidade itens que, na posição de docente, sempre gostaria de ver e não conseguia com muito sucesso. Tive a chance de avaliar e detectar: quais eram as dinâmicas que tomavam muito tempo e pouco traziam de resultado; quais tipos de leituras e documentos se tornavam mais proveitosos e quais poderiam ser deixados como complementos em caso de interesse adicional; quais avaliações realmente exigiam uma dedicação real e um consequente

avanço na aprendizagem e quais acabavam ocupando um lugar meramente burocrático de avaliação; quais eram as características e tipos de vídeo que eram mais toleráveis e atrativos, e quais eram facilmente abandonados ou acelerados pelo desgaste ou dificuldade que geravam; e qual era a extensão desejável dos materiais básicos.

Essas percepções foram de grande valia para o experimentar, repensar e replanejar constantes que marcam tão fortemente a docência em período de ERE. Instintivamente, passei a dosar melhor a quantidade e tipo de materiais para as aulas, construir avaliações menos desgastantes e mais assertivas, e a ter um olhar um pouco mais empático sobre as dificuldades dos alunos. Mas também passei a ter angústias, ansiedades, autocobrança e preocupações triplicadas, pois sentia na pele o quanto é difícil manter a motivação e o foco no aprendizado à distância em um contexto de confinamento, e o quanto são necessárias estratégias e instrumentos inovadores para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. O peso da responsabilidade aumentou, e junto com ele também a sensação de que teria que dar conta de algo que, humanamente, seria impossível de ser dominado em poucos meses: afinal, como nos tornar experts em produção de conteúdo online sem nenhuma trajetória anterior? Como transformar uma tarefa de horas de produção de conteúdo em um trabalho curto o suficiente para ainda deixar tempo livre para as outras atribuições docentes e pessoais?

Dentre os muitos questionamentos e sensações diárias de que estava falhando constantemente mesmo dando o meu melhor, vivi um dia de cada vez, tentando não cair nas armadilhas de estratégias pedagógicas que tendem a ser as primeiras no pensamento de um professor e que, como aluna em período de pandemia, tive a certeza de que não produzem os melhores frutos.

Por fim, a pós graduação foi concluída conforme o esperado e o necessário, mas com certeza sem ter o seu potencial completamente explorado e aproveitado. Bons impactos surgiram, sem dúvida. Mas não sem um custo pessoal alto de um grande desgaste emocional e psicológico.

Pós-graduação em docência, cursos de capacitação e a experiência prévia em EaD: experiência de ser docente-estudante em múltiplos lugares

Há dez anos atrás eu fui tutora de duas disciplinas de um curso EaD e a experiência foi horrível. Preocupada com a qualidade do processo ensino-aprendizagem, imaginei que para um aluno que estuda nesta modalidade, num curso muito teórico como são os cursos da área de Gestão e Negócios, seria fundamental que o professor o submetesse a tarefas que o levasse a pesquisar e refletir bastante sobre cada item do conteúdo programático. Para tanto, elaborei boas questões sobre cada conteúdo e para minha surpresa recebi respostas de alto padrão de qualidade e demasiadamente extensas. Em uma única atividade eu consegui acumular pelo menos umas seiscentas páginas para ler, e eu ainda teria pelo menos outras três.

Em uma conversa com outra tutora, bastante experiente com o EaD, relatei a minha sobrecarga de trabalho na qual eu me encontrava. De imediato, ela me falou que no EaD o formato das atividades dever ser sempre questões objetivas, porque assim a própria plataforma faz a correção e já te dá a pontuação.

Fiquei assustada, pois eu havia preparado tudo ao contrário. Envergonhada, não revelei a metodologia que estava usando e daquele dia em diante o EaD caiu vertiginosamente no meu conceito, pois percebi que, naquele formato, era mais uma máquina de produção de diplomas do que um ambiente alternativo e inclusivo de aprendizagem.

Mais tarde fiquei sabendo que a turma com a qual eu estava trabalhando era uma turma *out line* da instituição, que eles eram bons em tudo que faziam. Aí entendi aquelas seiscentas páginas. Em um determinado dia, em um encontro presencial, tive a oportunidade de conhecer alguns alunos daquela turma, e para minha alegria, eles não só reconheceram o meu esforço como também me agradeceram pessoalmente pela atenção diferenciada que eu havia dado a eles. Foi muito gratificante! Naquele momento, senti que valeu a pena as incontáveis horas que dediquei para avaliar cada questão recebida.

Desta experiência consegui formar e fortalecer alguns pontos de vista: i) que não existia viabilidade em se tutoriar cursos EaD pelo valor da hora-aula que era oferecido naquela época; ii) um tutor sério dedica muito mais horas numa turma EaD que um professor numa turma presencial; iii) O fator que mais me atraiu para a docência era a possibilidade de trabalhar com gente de todas as idades e de realidades diversas e isto não encontrei no EaD, porque neste ambiente de ensino as pessoas ficam iguais, elas viram máquinas, números. Isto é muito estranho e nada estimulante.

Depois deste relato, imaginem como foi para mim ser aluna de um curso EaD? Eu sempre amei estudar, nunca perdia uma aula, cada encontro presencial foi e é uma experiência única para mim e de um valor inestimável. Sou capaz de ficar horas vidrada na figura do(a) professor(a).

Antes de 2019, eu tive várias tentativas de fazer cursos EaD, mas não consegui terminar nenhum deles. Não conseguia ir até o fim porque iam me enchendo, me sufocando. Eu ficava com a sensação de que não estava aprendendo nada, pois o meu processo de aprendizagem é bem complexo; eu preciso ativar todos os canais para conseguir apreender algo que parece ser simples para outras pessoas. Assim, quando estou em sala de aula eu consigo ver e ouvir todos os colegas e professor e ainda, dialogar com eles.

Eu faço registro de pontos importantes dos debates e ainda leio os materiais com antecedência para interagir mais com os colegas. Nos cursos EaD além de não conseguir usar os canais no processo de aprendizagem, a interação chega a ser quase zero. É um estudo muito solitário, não tem com quem conversar, debater e até mesmo “quebrar o pau” quando se depara com as polêmicas. O ambiente virtual tem uma dinâmica sem ritmo, sem balanço, sem cheiro, sem cor e sem sabor. É bem estranho e por vezes sinto ele me dizer algo assim “você está velha para este ambiente”. (risos) 2019, aqui vou eu!!

Fui intimada a me matricular numa pós de docência com a opção de fazer pela instituição onde trabalho, gratuitamente e 100% EaD. Pulei fora e fui em busca de uma alternativa que fosse presencial. Para minha tristeza, a melhor oferta que encontrei era híbrida: 50% era presencial e o restante EaD. Sem saída, topei o desafio!

As primeiras aulas foram as presenciais, me sentia num paraíso! Éramos 27 docentes-alunos e uma docente-docente. Os encontros eram como uma terapia para mim, mas a alegria durou pouco: logo no segundo mês começaram as disciplinas virtuais. Não me decepcionei porque já tinha certeza do que ia encontrar! Um calhamaço de material para ler, umas videoaulas, e uma lista de questões objetivas para serem respondidas no sistema. Igualzinho ao que aquela professora, colega de trabalho, me falou que deveria ser. Zero interação com colegas, zero reflexão, zero entusiasmo! Eu fiz para passar, e não me envergonho disto, porque acho que as IE's quando ofertam aquilo, querem apenas completar carga horária do curso proposto e não completar o processo de aprendizagem.

Apesar de ter escolhido a pós com a qual mais me identifiquei, em momento algum, estando no ambiente virtual, me senti estimulada. Mas, em 2020, tudo seria diferente!! E foi, foi muito pior! A pós tinha duração até julho daquele ano e em março, em função da pandemia, iniciamos o

isolamento social. As aulas presenciais foram suspensas, de norte a sul do país. Todos os trabalhadores da rede de educação do país foram para casa e demos início ao trabalho remoto. Não demorou e a maioria das escolas particulares migraram suas atividades de ensino presencial para virtual. Criou-se uma nova modalidade de ensino: o ensino remoto emergencial (ERE).

O ERE não é exatamente o EaD, até porque ele é muito pior, pois foi criado no apagar das luzes, sem nenhum planejamento, sem investimento em plataforma para EaD e a princípio para durar alguns dias. Era um mal necessário, tanto pela questão psicológica, já que todos estavam em isolamento social, vivendo muitas angústias e crises, tanto pela questão de sobrevivência, sobretudo para a rede particular de ensino. Passados alguns dias do início do isolamento social, algumas instituições públicas também aderiram ao ERE. O IFMG campus Sabará só voltou às aulas em setembro, exatamente 7 meses após a paralização.

Durante os primeiros 5 meses do isolamento social eu me tornei aluna. Sim, passei de docente-aluna para exclusivamente aluna. Sem opção, tive que experimentar o amargor do ERE e do EaD. A pós passou a ser ofertada 100% on line e no IFMG foram ofertados vários cursos, dos quais me matriculei em dois. Era uma oportunidade de me aproximar do ambiente virtual, não mais como uma usuária de espaços e conteúdos, pois mais tarde eu assumiria uma tarefa de conduzir ações nestes espaços bem como de produzir conteúdos. Dominar minimamente alguns aplicativos era fundamental para um professor.

Foram meses de muita angústia, pois eu sempre encontrei nos debates e na escuta a minha fonte de aprendizado; e agora, era eu e uma vídeo aula. O ambiente da sala de aula sempre foi uma importante fonte de energia e inspiração para mim, lá encontro boa parte do combustível que necessito. Faltava muita coisa para mim além deste combustível, e isto me

tirava todo o estímulo. Eram aulas assíncronas e isto é complicado, principalmente por ser uma figura feminina num país machista, onde a mulher é tomada, inevitavelmente, pelos afazeres domésticos e pela família. E foi exatamente isto que aconteceu: eu ocupava o dia todo com as tarefas do lar, e em horários vagos tentava assistir as videoaulas, nada estimulantes. Não falo da qualidade das videoaulas, falo do meu ser, do meu íntimo que não encontra estímulo nenhum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Foi duro dar conta de quatro cursos ao mesmo tempo. E no fim das contas não dei conta de todos, sacrifiquei dois deles, sem culpa. Deixei para trás e segui minha vida. Tive que conviver com esta falta, que em outro momento eu jamais faria. As coisas estavam sendo muito diferentes. O mais importante é que dos quatro cursos eu consegui tirar alguns aprendizados, constatações e projeções: 1) 60 minutos de ensino presencial jamais poderão ser convertidos em 60 minutos de ensino virtual (síncrono ou assíncrono), há de compensar o tempo no virtual com outras modalidades de aula; 2) O aprendizado no AVA depende muito mais do aluno do que qualquer outro fator; 3) É muito mais difícil preparar uma aula atracente para um AVA do que para uma sala de aula convencional, o professor precisa de muitas habilidades que extrapolam e às vezes até suprimem o domínio da teoria; e, 4) “há tempo para tudo” e o tempo de ser mãe não combina nenhum pouco com o tempo de ser aluna.

Considerações finais

Três mulheres, mães e docentes, com origens, rotinas, formações e composições familiares completamente distintas, separadas fisicamente mas com atribuições profissionais semelhantes, colocaram-se no papel de relatar separadamente suas vivências, sem interlocução sobre pontos específicos a serem discutidos. A proposta foi: escrever sobre a condição de

ser docente-aluna durante o período de pandemia e ERE, nada além disso. Mesmo o direcionamento tendo ocorrido de forma mais generalista, houve uma convergência que não se trata de mera coincidência, mas talvez seja uma convergência natural.

Apesar de termos três diferentes relatos completamente individuais e construídos sobre dinâmicas singulares ligadas apenas pelo viés temporal e institucional, é possível identificar claramente pontos de convergência que surgem não da individualidade propriamente considerada, mas também e principalmente da construção cultural da sociedade em que vivemos. Percebe-se que os relatos trazem em comum: a dificuldade da adaptação à rotina online; a angústia sobre a organização do tempo e a falta dele; a carga mental e a dificuldade adicional de conjugação dos diferentes papéis de mulher, docente, mãe e discente; e os efeitos negativos da confusão entre os espaços profissionais e pessoais.

É provável que os efeitos do período de pandemia e ERE repercutam por um longo tempo nas vivências futuras, e é mais provável ainda que algumas práticas desse tipo de ensino acabem ocupando um lugar mais fixo nas rotinas do ensino presencial. Porém, mais do que nunca precisaremos discutir sobre o sujeito nos diferentes contextos e também sobre a mais que necessária comunhão dos papéis sociais relacionados à família, ao lar e aos filhos – afinal, antes mesmo de qualquer pessoa se tornar uma ou um docente, ela se torna antes uma cidadã ou um cidadão com núcleos familiares distintos e que inspirarão rotinas, cuidados e dedicações que devem coexistir – e não inviabilizar – a atuação profissional.

Referências

BARBOSA, Ezequiel Ferreira; MÜLLER, Maria Cândida. Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. In: **Revista Brasileira de Política**

e **Administração da Educação**. V. 31. N. 3. 2015. Pp. 587-606. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/55347/37020>>. Acesso: Mar.2021.

FREIRE, Thalyta Pessôa; OLIVEIRA, Glaydson Francisco Barros de. Uma reflexão sobre o papel do professor na perspectiva do ensino híbrido. In: **Revista Educação Online**. Rio de Janeiro, n. 35, set-dez 2020, p. 20-34. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/723/297>>. Acesso: Mar. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Hartmut. **Social acceleration: a new theory of modernity**. New York: Columbia University Press, 2013.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Múltiplos papéis dos professores na educação à distância e práticas de letramento digital. In: 15º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação à Distância. 2009. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/252009084314.pdf>>. Acesso: Mar. 2021.

TZIMINADIS, João Lucas Facó. Modernidade dessincronizada: aceleração social, destemporalização e alienação: uma entrevista com Hartmut Rosa. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 22, n. 43, 2017a. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/10462>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org