



EDUCAÇÃO E PANDEMIA:

Relatos de experiência, abordagens
críticas e futuros possíveis

org. Carla Machado
Jorge Augusto
Juliana Carvalhais

Proex
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO


**INSTITUTO
FEDERAL**
Baiano


SEGUNDO
SELO



EDUCAÇÃO E PANDEMIA
RELATOS DE EXPERIÊNCIA, ABORDAGENS CRÍTICAS
E FUTUROS POSSÍVEIS

CARLA MACHADO
JORGE AUGUSTO
JULIANA CARVALHAIS
(ORGS.)

1ª edição - 2022
Salvador-Ba

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA, ABORDAGENS CRÍTICAS E FUTUROS POSSÍVEIS

©(2022) Editora Segundo Selo – Salvador, BA.
1. edição – 2022

Arte e montagem de capa: Mariana de Paula

Diagramação: Santiago Fontoura

Coordenação editorial: Jorge Augusto

Conselho Editorial

Ana Lucia Silva Souza

Jorge Augusto de Jesus Silva

Lanuza Lima Santos

Maria Dolores Sosin Rodriguez

Oswaldo Francisco Ribas Lobos Fernandez

Silvana Carvalho Fonseca

Sílvio Roberto Oliveira

Tatiane Pereira Muniz

Ubiraneila Capinan Barbosa

E24 Educação e pandemia : relatos de experiência, abordagens críticas e futuros possíveis / Carla Machado, Juliana Carvalhais, Jorge Augusto [organizadores] – Salvador : Segundo Selo, 2022.
180 p.

ISBN 978-65-86754-77-3

1. Ensino superior. 2. COVID-19. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. I. MACHADO, Carla. II. CARVALHAIS, Juliana. III. AUGUSTO, Jorge.

CDD:378

Catálogo na publicação: Mônica Nascimento Ribeiro – CRB 5/1503

Sumário

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO <i>Junio Batista Custodio</i>	11
PEDAGOGIAS DE ESPERANÇAS E DESAFIOS DO CENÁRIO PANDÊMICO	19
Investigando sentimentos e emoções relacionados à COVID-19 no município de Itaberaba/BA e região <i>Heloísa Helena de Abreu Martins</i> <i>Aleciane da Silva Moreira Ferreira</i> <i>Juliana Carvalhais Brito</i>	21
Os serviços públicos de educação e saúde, organização do espaço urbano de Itaberaba-BA e uma breve reflexão das condições desses serviços durante a pandemia da COVID-19 <i>Fabio Gonçalves da Silva</i> <i>Nicole Evelim de Arruda Faria</i> <i>Camila Santos de Jesus</i> <i>Mariana Sales Catarino</i>	39
EDUCAÇÃO E RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO PANDÊMICO	59
Ensino de botânica: oficina para formação de professores na pandemia <i>Juliana Carvalhais Brito</i> <i>Rogério Soares Cordeiro</i> <i>Isabella Barros de Arruda</i>	61
Planejamento Estratégico Empreendedor para enfrentamento de impactos pandêmicos em empresas agroindustriais do Território Piemonte do Paraguaçu <i>Aleciane da Silva Moreira Ferreira</i> <i>Neiani Silva Araújo</i> <i>Lylia Pereira Freitas</i> <i>Adrielle Nascimento Araújo</i> <i>Kauan Caio de Arruda Farias</i> <i>Heloísa Helena de Abreu Martins</i> <i>Bianca Alice de Sales de Brito</i> <i>Pedro Henrique de Souza Barbosa do Nascimento</i> <i>Jacklane Silva Carlos</i> <i>Ellen Mendes Azevedo</i> <i>Emanuel Lucas Telles Bastos Sena</i>	81
Atividades pedagógicas não presenciais: desafios e possibilidades na organização dos estudos <i>Carla Machado</i> <i>Heloísa Helena de Abreu Martins</i>	99

EXPERIÊNCIA DOCENTE EM CONTEXTO PANDÊMICO	119
“Decência e boniteza de mãos dadas”: reflexões a respeito da noção de “autonomia” durante o ensino remoto em decorrência da pandemia de COVID-19	121
<i>Renato Salgado de Melo Oliveira</i> <i>Ana Beatriz Oliveira Rodrigues</i>	
Educação especial e formação de professores: crenças e práticas no contexto pandêmico	139
<i>Carla Ferreira da Silva Machado</i>	
Pandemia e educação: atravessamentos no trabalho do docente negro	161
<i>Jorge Augusto</i>	
Posfácio	173
<i>janine couto</i>	

APRESENTAÇÃO

A covid-19 impactou de forma desconcertante o cenário educacional brasileiro. As mudanças que se impuseram como consequência do cenário pandêmico se espalharam por todos os âmbitos da educação, fecharam os espaços escolares, distanciaram a comunidade acadêmica, implicaram um rearranjo do calendário, dos conteúdos, dos meios e instrumentos avaliativos, obrigaram a investir em novas formas de organização didática e de interação, enfim, abalaram e desarranjaram toda a estrutura na qual funcionava o sistema educativo. Ainda sabemos pouco sobre os efeitos colaterais dessa mudança e de sua forma intempestiva, nas diversas esferas dos processos de ensino-aprendizagem, das rotinas administrativas escolares, nos projetos de extensão e pesquisa, na rotina de alunos e professores etc. Todas essas transformações geraram desdobramentos administrativos, políticos, visíveis, mas também ecoaram na saúde psíquica dos sujeitos envolvidos. As comunidades escolares assistiram ao recrudescimento dos processos de exclusão de uma série de alunos já precarizados socialmente, que não dispunham de acesso a equipamentos e redes de internet, assim como professores se viram obrigados a dominar programas específicos e conhecer uma série de procedimentos tecnológicos, antes, dispensáveis. Ambos os públicos transformaram a sala de casa na sala de aula, misturaram compulsoriamente público e privado e vivenciaram uma experiência educacional inédita no mundo moderno. Diante desses e de tantos outros cenários postos pelo quadro pandêmico, propomos o *e-book Educação e pandemia: relatos de experiência, abordagens críticas e futuros possíveis*, com o objetivo de investigar, discutir e apresentar os diversos modos pelos quais essas transformações foram vividas por docentes, técnicos, alunos e a comunidade externa de Itaberaba, buscando catalogar e compartilhar as diversas formas como cada um de nós reagiu no plano institucional e particular, e como essas transformações impactaram, obstruíram ou reinventaram a produção docente e de técnicos administrativos, nas rotinas de ensino, pesquisa e extensão.

A pandemia covid-19, a partir da presença iminente da morte, da ameaça, caos social e intensificação de processos de exclusão já estruturantes da sociedade neoliberal, obrigou as populações e suas instituições a um movimento de reorganização das ações sociais, transformação das rotinas, reconfiguração espacial. No campo educacional houve um imenso impacto que reordenou nosso modo de ensino, exigindo

um rearranjo de toda a comunidade escolar, nos campos do ensino, pesquisa, gestão, extensão e funções administrativas. A desespecialização da escola nos impôs uma série de desafios para os quais não houve tempo de mensurarmos com fidelidade nem o alcance e resposta dessas ações, nem especular sobre suas consequências.

Acreditamos ser fundamental ampliar as investigações e diálogos sobre as respostas que o campo educacional deu às exigências pandêmicas, o que nos permitirá identificar suas consequências, profícuas e negativas, no campo teórico e prático da educação brasileira.

Esses debates reverberam academicamente expondo uma série de questões, desafios teórico-metodológicos movendo o campo educacional no contexto da covid-19, nos questionando sobre uma série de novas categorias, procedimentos, gestão, atrelados aos mecanismos tecnológicos, problematizando limites da educação a distância. Portanto, intensificar esse debate é urgente e necessário para sistematizarmos o futuro da educação no Brasil.

PREFÁCIO

Junio Batista Custódio

A tarefa de prefaciar uma obra científica desta dimensão é um desafio que nos inquieta e ao mesmo tempo nos move. Inquieta-nos pelo receio de adentrar no universo sagrado da escrita e da singularidade do outro(a). Motiva-nos por representar a oportunidade de ampliar nossos saberes e experiências em temáticas diversificadas e inovadoras no contexto acadêmico. Saímos, desse processo, maiores do que quando nele adentramos.

Neste prisma, é que vos apresento a obra *Educação e pandemia: relatos de experiência, abordagens críticas e futuros possíveis*. Trata-se de um artefato técnico-científico que resulta do reinventar-se e do inovar-se constante dos sujeitos que são responsáveis pela sua escrita. Professores(as), servidores(as), alunos(as) do IF Baiano e colaboradores(as) externos que, desafiados pelo fazer pedagógico durante o período de pandemia, engendraram em experiências de ensino, pesquisa e extensão, em muitos casos mediatizados pelas ferramentas tecnológicas, mas movidos, todos e todas, pelo propósito supremo de conferir novos contornos e significados às experiências e vivências escolares. Diante desse grandioso esforço, mister se faz resgatar nessas linhas iniciais a essência dos escritos de cada autor e autora, nas experiências empreendidas e emolduradas nesta obra.

O capítulo “INVESTIGANDO SENTIMENTOS E EMOÇÕES RELACIONADOS À COVID-19 NO MUNICÍPIO DE ITABERABA/BA E REGIÃO” se debruça em analisar e refletir sobre os dados coletados em um estudo desenvolvido no município de Itaberaba e regiões de abrangência, com o propósito de compreender aspectos, sentimentos e emoções das pessoas durante o isolamento social provocado pela pandemia de covid-19. Fruto de um projeto de extensão, o estudo revela questões importantes ligadas às mudanças de hábitos durante a pandemia, destacando fatores negativos, a exemplo da elevação de casos de ansiedade, sensação de isolamento, tédio, angústia, preocupação com as questões sociais do pós-pandemia, e também positivos, a exemplo da esperança da superação do estado de crise e retorno à normalidade. Trata-se de um registro científico de significativo valor para que possam ser pensadas estratégias e políticas públicas visando a segurança emocional das pessoas no âmbito regional, sobretudo no período pós-pandemia.

No capítulo seguinte, intitulado “OS SERVIÇOS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE, ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO DE

ITABERABA, BAHIA E UMA BREVE REFLEXÃO DAS CONDIÇÕES DESSES SERVIÇOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19”, as autoras e o autor empreendem um estudo do espaço urbano da cidade de Itaberaba-BA, buscando compreender a organização dos serviços públicos de saúde e educação, em face do crescimento desencadeado nos últimos anos, com enfoque para as demandas e impactos do período pandêmico. A partir do levantamento de estabelecimentos da rede educacional e do sistema de atenção à saúde, da construção de mapas e quadros e do diagnóstico dos empreendimentos imobiliários construídos em Itaberaba no período entre 2006 e 2019, o autor e as autoras destacam a desigualdade observada na prestação dos serviços públicos básicos, os quais não acompanham a necessidade populacional, sobretudo no que concerne aos bairros periféricos. É um estudo inovador, contextualizado com o entorno do *campus* e com as demandas locais.

O capítulo “ENSINO DE BOTÂNICA: OFICINA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PANDEMIA” é constituído de um relato consistente do projeto de extensão ‘Ciência Itinerante: uma experiência de formação continuada com professores de Ciências da Natureza’, desenvolvido de forma remota com professores de ciências da natureza do município de Marcionílio Souza-BA. Os(as) autores(as) empreendem uma proposta de formação continuada alicerçada na relação teoria-prática, visando instrumentalizar os docentes para a efetivação de uma prática pedagógica calçada na curiosidade e na motivação dos discentes. O capítulo aborda o resgate dos pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a experiência, destacando que se desenvolveu na forma de oficinas, contextualizadas com temáticas ligadas ao Ensino Fundamental II e fazendo uso de produções audiovisuais e de uma cartilha técnica que oportunamente se transformou em um periódico do *Campus* Itaberaba. Trata-se de uma experiência firmada sobre as bases da relação escola-comunidade, que denota a preocupação dos(as) autores(as) em promover experiências de formação vinculadas à melhoria dos índices de qualidade da educação básica.

O trabalho “PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO EMPREENDEDOR PARA ENFRENTAMENTO DE IMPACTOS PANDÊMICOS EM EMPRESAS AGROINDUSTRIAS DO TERRITÓRIO PIEMONTE DO PARAGUAÇU” desvela os contornos de um projeto de extensão calçado na responsabilidade social e no fortalecimento do tripé ensino, pes-

quisa e extensão, ao proporcionar aos empreendimentos do território a assessoria técnica necessária para amenizar os impactos negativos da crise sanitária mundial de covid-19. A proposta relatada evidencia a preocupação de seus autores em promover o engajamento social e a transferência de tecnologia no âmbito da gestão para proporcionar o desenvolvimento dos empreendimentos, tendo como referência os eixos estruturantes: *marketing*, clientes, finanças, processos internos, aprendizagem e crescimento e sociedade. Assim, os relatos trazidos apontam a mudança na cultura organizacional das empresas participantes do projeto, as quais fortaleceram o *marketing* digital, os planejamento interno, a criação e registro de suas marcas, os fluxos de caixa, dentre outros aspectos aprimorados.

No capítulo ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDOS, as autoras empreendem uma leitura prazerosa das experiências desenvolvidas pelo IF Baiano - *Campus* Itaberaba na implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais, notadamente no que concerne às ações do Grupo de Trabalho instituído para tratar da organização dos estudos no contexto do ensino remoto. Além de mencionar os impactos do contexto pandêmico sobre a saúde e as condições de vida dos estudantes, o capítulo rememora o trabalho articulado pelo *campus* em diferentes frentes, para a construção de alternativas efetivas e dinâmicas, com vistas a suplantar as adversidades vividas no período e colaborar com a construção da autonomia do estudante. Assim, a equipe proporcionou, na forma de encontros formativos, um espaço voltado ao levantamento de dificuldades, construção de diretrizes e orientações para o planejamento dos estudos, bem como a socialização de técnicas e ferramentas para organizar as rotinas, com o envolvimento dos próprios estudantes. Evidencia-se, de modo cristalino, que o trabalho relata uma experiência muito significativa para o êxito do processo formativo no contexto de excepcionalidade experimentado pela comunidade escolar.

No capítulo “DECÊNCIA E BONITEZA DE MÃOS DADAS: REFLEXÕES A RESPEITO DA NOÇÃO DE “AUTONOMIA” DURANTE O ENSINO REMOTO EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA DE COVID-19”, a autora e o autor, aluna e professor do IF Baiano, respectivamente, nos provocam a debater o conceito de autonomia no contexto do ensi-

no remoto. Ao tomarem emprestado de Freire a expressão “Decência e boniteza de mãos dadas”, os autores promovem uma leitura histórica e política do neoliberalismo, analisando seus contornos dentro do projeto educacional do país, e resgatando concepções e práticas que sustentam o princípio da autonomia escolar ante as influências neoliberais e aos princípios éticos e estéticos que devem orientar a práxis educacional. É um texto provocativo, que nos convoca a dialogar com as bases teóricas, históricas, filosóficas e com a própria dinâmica cotidiana dos autores, sobretudo aquela vivida no período do ensino remoto, durante a qual foram suscitadas reflexões acerca da emancipação intelectual e da necessidade de constituição de uma resistência pedagógica à captura neoliberal e ao fatalismo neoliberal. Um texto provocativo e necessário nos dias atuais, em que a ameaça neoliberal ronda e ameaça a autonomia dos espaços escolares.

O texto **EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CRENÇAS E PRÁTICAS NO CONTEXTO PANDÊMICO** aborda, por sua vez, o desenvolvimento do projeto de extensão “Educação Especial: crenças e práticas” e seu desdobramento em uma experiência de formação de professores, virtualizada, no município de Itaberaba-BA. O esforço da autora volta-se para a apresentação de conceitos e fundamentos da área da educação especial inclusiva, retomando elementos coletados durante a etapa diagnóstica, preparatória e de execução do curso. O projeto relatado buscou disseminar conhecimentos teóricos e práticos, mediante a leitura de textos, rodas de conversas, uso de aplicativos e de tecnologias assistivas. A ação também culminou com a elaboração de uma cartilha, denominada “Práticas Pedagógicas para Docentes e Discentes Durante e Pós-Pandemia”, com o objetivo de socializar junto à comunidade informações e orientações para facilitar o ensino inclusivo no contexto pandêmico.

Ao discutir o tema “**PANDEMIA E EDUCAÇÃO: ATRAVESSAMENTOS NO TRABALHO DO DOCENTE NEGRO**”, o capítulo seguinte, a partir da reflexão firmada pela experiência do autor, convida a uma leitura do ambiente institucional do IF Baiano no que concerne aos entraves do racismo estrutural. O autor demarca seu papel ético, enquanto professor negro, e o de seus pares, na qualificação dos ambientes institucionais para a efetivação das políticas afirmativas e construção de um espaço educacional antirracista e democrático. Neste esteio, reflete

sobre as implicações da pandemia no trabalho do(a) docente negro(a) do IF Baiano, destacando a sobrecarga, a acentuação das desigualdades, o conflito público-privado nas relações profissionais, os dilemas da remotização do ensino, e os reflexos deste cenário sobre a atuação para o combate ao racismo cotidiano e estrutural.

O livro, em seu conjunto, é resultado do esforço de profissionais e estudantes comprometidos com uma práxis pedagógica alicerçada na autonomia, na construção de sentidos e contornos outros para o ensino e a aprendizagem nestes tempos marcados pelo desafio do novo, pelas incertezas no campo socioeconômico e pela necessidade constante de reafirmar o papel da escola pública como espaço democrático de desenvolvimento da sociedade e na desconstrução de estigmas, preconceitos e, acima de tudo, de resistência a todas as formas de dominação.

Desejamos a todas e todos uma leitura prazerosa e atenta. O livro nos provoca, entusiasma e nos faz despertar para um novo esperar.



**PEDAGOGIAS DE ESPERANÇAS E DESAFIOS
DO CENÁRIO PANDÊMICO**

Investigando sentimentos e emoções relacionados à COVID-19 no município de Itaberaba-BA e região

*Heloísa Helena de Abreu Martins¹
Aleciane da Silva Moreira Ferreira²
Juliana Carvalhais Brito³*

Introdução

No final de dezembro de 2019, uma série de casos de pneumonia não identificada foi relatada em Wuhan, província de Hubei, República Popular da China (LU, STRATTON, TANG, 2020). Algumas semanas depois, após a análise de sequenciamento de amostras respiratórias, especialistas declararam que a pneumonia foi causada por um novo coronavírus. Mais tarde, o comitê internacional de taxonomia de vírus nomeou o vírus de “síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2” (SARS-CoV-2), e a Organização Mundial de Saúde (OMS) oficialmente chamou a doença de COVID-19. A epidemia de COVID-19 se expandiu de Wuhan para toda a China e depois para um número crescente de países, e em março de 2020, a OMS elevou o estado de contaminação, passando à denominação de pandemia COVID-19 devido à disseminação geográfica rápida que a doença apresentou (HUANG et al., 2020, DI GENNARO et al., 2020, WANG, WANG, LIU, 2020).

No Brasil, a primeira vacina aplicada foi em janeiro de 2021, quase um ano após o início da pandemia. Anterior a isso, não havia tratamentos antivirais ou vacinas específicas sendo aplicadas para SARS-CoV-2; limitou-se o tratamento clínico da COVID-19 a suporte e cuidados paliativos (WANG, WANG, LIU, 2020). Como método de prevenção, a medida mais difundida pelas autoridades sanitárias, em diferentes esferas administrativas, foi a prática do distanciamento e/ou isolamento social. Diversos países, incluindo o Brasil, em uma tentativa de conter a transmissão do novo coronavírus, adotaram estratégias de controle da mobilidade da população, como o fechamento de escolas e universidades, do comércio não essencial e de áreas públicas de lazer (HALE et

1 Doutora em Ciência dos Alimentos, Professora do Curso de Agroindústria do IFBaiano.

2 Doutora em Administração, Professora de Administração do IFBaiano.

3 Doutora em Botânica, Professora de Biologia do IFBaiano.

al., 2020). No entanto, o processo de isolamento social levou a uma mudança drástica na vida das pessoas. A convivência familiar constante, a mudança de rotina, o medo de contrair a doença e o cessamento das relações sociais fora do lar, por vezes sem previsão de quando ocorreria o retorno à “vida normal”, provocou sofrimento e insegurança, visto que foi preciso lidar com um futuro imprevisível. Assim, a COVID-19 se fez sentir para além das áreas da saúde pública, educação e economia, atingindo um patamar social e levantando necessárias discussões sobre a saúde mental.

Normalmente, essas mudanças de hábitos, associadas ao medo de ser infectado por um vírus potencialmente fatal, geram ansiedade na maioria das pessoas. Não saber lidar com um momento tão ímpar pode ser arriscado à saúde mental e gerar efeitos psicológicos negativos, em que as consequências psíquicas podem ser o surgimento ou reincidência de transtornos mentais; diferentes sentimentos e comportamentos, como tédio, tristeza, angústia, raiva, medo, mudanças nos padrões de sono como insônia ou pesadelos, diferentes fobias e compulsões (MOREIRA-ARAÚJO, 2020). Comumente, na vigência de pandemias, o combate ao agente patogênico e o cuidado com a saúde física das pessoas são os focos principais de atenção, de modo que as consequências dos sentimentos sobre a saúde mental são subestimadas. Diante do exposto, o objetivo principal desta pesquisa foi descrever, a partir da percepção dos respondentes, aspectos relacionados aos sentimentos e emoções das pessoas e como estas foram afetadas durante o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

A pesquisa foi realizada em uma amostra de 246 respondentes residentes no município de Itaberaba e região circunvizinha, por meio de *survey* eletrônico. Itaberaba é um município brasileiro situado no estado da Bahia, “sede” do Território Piemonte do Paraguaçu, cuja população está estimada em 64.489 (IBGE, 2010). A cidade está localizada às margens da BR 242, uma importante rodovia federal que liga a Bahia ao Distrito Federal e é considerada portal de entrada para a Chapada Diamantina, o que gera um fluxo considerável de pessoas no município, sobretudo aos finais de semana. O presente estudo contribui para a construção do conhecimento acerca da percepção psicossocial do coronavírus no município, e pode auxiliar autoridades responsáveis na construção de estratégias para garantir a segurança emocional em diferentes segmentos da sociedade.

Desenvolvimento

Pandemia da COVID-19 e os Impactos do isolamento social

A pandemia da COVID-19 foi determinada na medida em que a doença se espalhou rapidamente pelo mundo, e se tornou uma preocupação de saúde pública global; o caminho que o vírus percorreu para iniciar a infecção humana ainda não foi completamente elucidado. O surto da COVID-19 levou à implementação de medidas extraordinárias de saúde pública em todo o mundo. Diferentes compostos antivirais utilizados em outras infecções foram testados clinicamente para encontrar um tratamento eficiente, e iniciou-se uma corrida pela descoberta da vacina. Do mesmo modo, estratégias tradicionais já utilizadas em outras pandemias, como o isolamento social e a contenção da comunidade, foram implementadas nos países atingidos e desempenharam um importante papel na prevenção da doença (PAUDEL et al., 2020).

Após o espalhamento da doença, a China se concentrou em medidas tradicionais de isolamento, quarentena, distanciamento social e contenção da comunidade. Algumas medidas foram implantadas, como o fechamento das escolas, locais de trabalho, estradas e meios de transporte comuns, cancelamento de reuniões, quarentena obrigatória de pessoas não infectadas e até mesmo vigilância eletrônica (McCLOSKEY, HEYMANN, 2020, WILDER-SMITH, FREEDMAN). A maioria dessas medidas também foi adotada em outros países, e o isolamento social foi amplamente difundido.

O isolamento social das pessoas em suas próprias casas pode levar à solidão e ao tédio, que, se por muito tempo, podem ser prejudiciais ao bem-estar físico e mental. Ainda, a diminuição das interações face a face tende a gerar a sensação de isolamento emocional e de privação de liberdade. De acordo com a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ, 2020), essas consequências podem ser agravadas para pessoas que apresentam fragilidades socioafetivas, instabilidade no emprego e dificuldades financeiras, uma realidade que tem afetado muitas famílias já que a economia global está sofrendo forte impacto pela COVID-19, o que tem causado fechamento de empresas e desemprego.

Outra questão que gera ansiedade e preocupação na população é a forte pressão sofrida pelos sistemas de saúde devido ao grande número

de casos. A redução de número de leitos de Unidades de Terapia Intensiva (UTI), profissionais de saúde e medicamentos reflete a possibilidade da falta de atendimento médico adequado. Tais condições fazem com que a esperança e aspirações das pessoas se tornem negativas (BANERJEE, RAI, 2020), principalmente entre aquelas de baixa renda que na maioria das vezes não contam com um local adequado para se manter em isolamento social ou não podem utilizar este recurso para se proteger, uma vez que trabalham em atividades informais que promovem o sustento diário, ficando mais expostas ao vírus.

Além disso, o fato de haver mutações do vírus e de não saber quando toda a população terá acesso à vacina da COVID-19 também inviabiliza a previsão do fim do isolamento, o que provoca uma sensação de vulnerabilidade, medo e ansiedade com relação ao futuro e, em alguns indivíduos, um certo pânico. Sayuri (2020) relata que o impacto do isolamento social varia de acordo com o país. Segundo o autor, sociedades mais abertas, como o Brasil, sofrem mais estresse e tensão com a condição de isolamento do que sociedades mais fechadas como o Japão. Essa afirmação leva em conta que uma sociedade de alta mobilidade relacional precisa ajustar mais a vida cotidiana do que as sociedades de baixa mobilidade relacional. Em um país como o Brasil, por exemplo, interações físicas como beijos, abraços e apertos de mão são importantes para estabelecer e fortalecer relacionamentos, no entanto, em tempos de pandemia, esses comportamentos são restringidos, fazendo com que as pessoas se sintam sem liberdade de se relacionar com os outros, o que eleva o estresse.

Sentimentos e emoções ocasionados pelo momento de pandemia

As emoções são expressões de afeto acompanhadas de reações intensas e breves no organismo em resposta a um acontecimento. Nas emoções é possível observar expressões corporais como o choro, alterações na frequência da voz, ou no ritmo cardíaco. De modo geral, pode-se dizer que as emoções têm origem em algum evento interno, ou seja, nós sentimos alguma coisa e então expressamos uma emoção (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). Nesse sentido, os sentimentos podem ser definidos como algo mais subjetivo, ou uma avaliação pessoal sobre um acontecimento específico (CEZAR, JUCÁ-VASCONCELOS, 2016). Na conjuntura

atual da pandemia, a sobrecarga emocional é uma realidade psicológica vivida por muitas pessoas. De acordo com Schawartz e Pines (2020), trata-se da saturação de sentimentos, pensamentos e sensações que levam ao esgotamento mental e físico.

Solidão, ansiedade, baixo-astral, estresse, medo, frustração e tédio podem ser ocasionados pelo momento de pandemia da COVID-19 e suas consequências, incluindo restrição de movimento, perda de conexões sociais e empregos, medo de contágio ou preocupação com a falta de acesso às necessidades básicas, como medicamentos, alimentos ou água. Esses sentimentos e emoções são reações apropriadas das circunstâncias extremas, no entanto, podem impedir a capacidade funcional de algumas pessoas (RAZAI et al., 2020). Ainda pensando nas consequências do isolamento social, um dos gatilhos para o surgimento do estresse é o sentimento de perda do direito de ir e vir, que pode ocasionar até mesmo um estado de negação da gravidade da doença (PEREIRA et al. 2020). Além disso, o confinamento domiciliar pode levar à discussões e estresse enfrentados por quem não estava mais acostumado a conviver por tanto tempo. Se, por um lado, esse momento ressignifica os relacionamentos familiares, por outro, as diferenças se destacam.

O excesso de informações transmitidas pelas mídias, que mostra crescente número de casos confirmados e de óbitos, o sistema de saúde em colapso e a falta de vacina para todos, são agravantes importantes em meio a essa crise emocional. De acordo com Hossain et al. (2020), sentimentos de desamparo, desproteção, angústia e insegurança podem se estender até mesmo após o controle do vírus. Sun et al. (2020) apontam, ainda, que uma pessoa pode manifestar sentimentos de incapacidade e frustração por não poder estar perto do seu ente querido ou por não poder contribuir para solucionar o problema.

Embora o momento de pandemia gere muitos sentimentos negativos, Johnson, Saletti-Cuesta e Tumas (2020) relataram sentimentos positivos consequentes da COVID-19, como a valorização e reconhecimento das pessoas como seres sociais, solidariedade, empatia, união e consciência social. O estudo ainda destacou a importância das políticas públicas e dos governantes para que a população se sinta confiante para enfrentar a COVID-19 e a necessidade de construir estratégias que reduzam o sentimento de incerteza, e que contribuam para a aceitação

e cumprimento das medidas de prevenção, reduzindo assim o impacto na saúde mental das pessoas.

Metodologia

Foi desenvolvido um estudo exploratório, de natureza qualitativa, que fez uso do software Atlas.TI (FRIESE, 2014) para organizar e categorizar a análise do conteúdo das respostas dos participantes, de acordo com Bardin (2009).

Procedimento de coleta de dados

Utilizou-se *survey* eletrônico através da plataforma Microsoft Forms, em que os respondentes foram convidados a participar através de e-mails e redes sociais e assinaram termo de consentimento autorizando o uso dos dados para fins da pesquisa. A escolha da amostra foi aleatória, tendo o critério de ser residente em Itaberaba ou região circunvizinha, que é a área de investigação, justificada na introdução deste estudo. A coleta de dados ocorreu entre maio e junho de 2020. Neste estudo, os participantes responderam à seguinte pergunta aberta: “Como você se sente diante do surto do coronavírus? Descreva os seus pensamentos e sentimentos relacionados ao surto”.

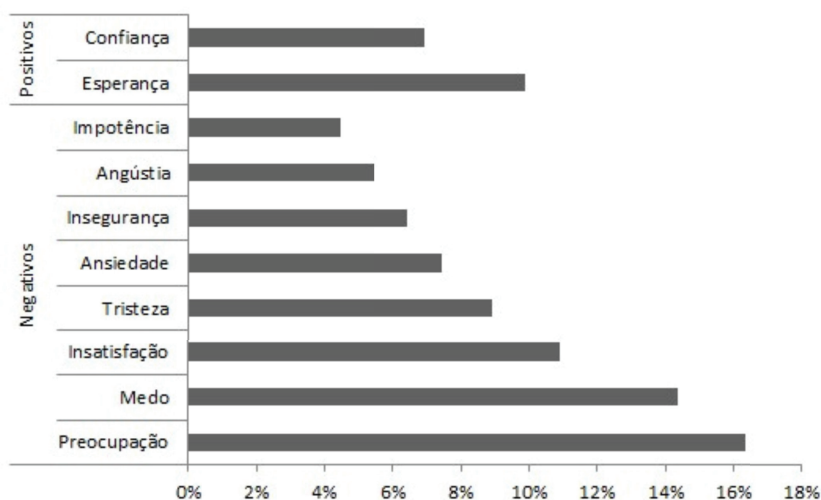
Participantes

Participaram do estudo 246 pessoas do município de Itaberaba e região, sendo 32 de Boa vista do Tupim, 09 de Iaçú, 01 de Mucuri, 04 de Marcionílio Souza, 01 de Miguel Calmon, 01 de Ipirá, e os demais (198) de Itaberaba. Desse total de respondentes, 72.8% são mulheres e 27.2% homens; 50.4% dos respondentes possuem entre 14 e 20 anos, seguidos de 19.5% que possuem entre 31 e 40 anos; 71.5% são solteiros, seguidos de 25.2% casados; 28.9% possuem ensino médio incompleto; seguidos de 19.1% com ensino médio completo, 16.7% com graduação e ensino fundamental completo e 15% com pós-graduação, mestrado e doutorado.

Resultados e discussão

Os sentimentos e emoções relatados pelos respondentes da pesquisa em relação à COVID-19 foram categorizados como positivos ou negativos (Figura 1). Aproximadamente 9% das pessoas que participaram da pesquisa relataram respostas que não se encaixaram em nenhuma das categorias abaixo.

Figura 1 - Categorias de sentimentos e emoções relatados pelos respondentes em relação à COVID-19.



Fonte: Dados da pesquisa.

Emoções e sentimentos negativos

Entre os respondentes da pesquisa, 16.34% relataram o sentimento de preocupação. A preocupação é, em um certo sentido, uma antecipação da ocorrência de um fato desagradável e de como lidar com isso (GOLEMAN, 2005). No caso dos respondentes, as preocupações tinham relação da proximidade do vírus no município de Itaberaba; ou seja, no início da pandemia, contrair a doença parecia um fato longe de acontecer, no entanto, com o espalhamento da doença pelos estados brasileiros, as pessoas começaram a se sentir vulneráveis, e com isso veio a preocupação de contrair o vírus ou de perder alguém da família com COVID-19. Além disso, os respondentes se mostraram preocupados com o que estava por vir, reforçando a afirmação de Goleman (2005) sobre a antecipação de uma ocorrência. Outro motivo de preocupação reportado foi a vulnerabilidade do sistema de saúde do município (Itaberaba –BA), que no início da pandemia se encontrava com apenas 20 leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI), sendo poucos com respiradores. Além disso, foi relatada preocupação com a situação financeira, pois, o preço de alguns produtos básicos como os alimentos subiram e o movimento do comércio diminuiu. Outros registros foram preocupações com a saúde mental, com as ações divergentes dos governantes e o negacionismo da doença, com o descumprimento do isolamento social por grande parte da população, com os idosos, e com a falta de conhecimento do novo coronavírus.

De acordo com Goleman (2005), a preocupação tem um papel saudável, que é o de projetar soluções positivas para lidar com as situações adversas, prevendo-as antes que surjam. No caso da pandemia da COVID-19, a preocupação pode levar ao cumprimento das medidas preventivas, por exemplo. O problema são as preocupações crônicas, aquelas que se repetem e não se aproximam de uma solução positiva. Essa preocupação persistente e exagerada pode levar às perturbações da ansiedade: fobias, obsessões e compulsões, e ataques de pânico. Borkovec (1999) sugere como primeiro passo para controlar o hábito exagerado de se preocupar, a autoconsciência, ou seja, tomar consciência de quando uma preocupação dá indício de ansiedade, e então buscar alternativas para interromper esse processo, como a prática de relaxamento entre outras.

O medo foi uma emoção registrada por 14.36% dos participantes. De modo geral, as pessoas sentem medo de serem contaminadas pelo vírus, principalmente aquelas que apresentam algum tipo de comorbidade. Associado a isso, também sentem medo da morte, medo de como será a vida pós-pandemia e medo de perderem o emprego não tendo como sustentar a família. Do ponto de vista das teorias das emoções, o medo é considerado uma emoção básica, presente em todas as idades, culturas, raças ou espécies (EKMAN, 2011; BARLOW, 2002). Segundo Hollanda (2009), o “medo é um sentimento de viva inquietação ante a noção de perigo real ou imaginário, de ameaça”. Porém, é um aliado na conformação do bem-estar, pois prepara o corpo para suportar pressões extremas e reagir a situações de ameaça.

Do mesmo modo que a preocupação, o medo pode ter efeito positivo fazendo com que as pessoas se previnam melhor contra o coronavírus. No entanto, o medo crônico ou desproporcional torna-se prejudicial e pode ser um gatilho essencial no desenvolvimento de transtornos psiquiátricos (GARCIA, 2017). Considerando o contexto de pandemia, o medo aumenta os níveis de estresse e ansiedade em indivíduos saudáveis e ressalta os sintomas em pessoas que possuem algum transtorno pré-existente. Além disso, fisiologicamente, quando se está estressado, ansioso e com medo crônico, o sistema imunológico fica menos eficiente (SHIGEMURA et al., 2020), deixando o indivíduo mais vulnerável ao novo coronavírus e outras doenças oportunistas. Algumas opções para lidar com o medo considerando a conjuntura de pandemia, é escolher fontes de informações confiáveis, dividir as angústias com amigos e familiares, praticar exercícios físicos, ler um livro, cultivar o bom humor e buscar ajuda profissional aos primeiros sinais de descontrole, como insônia, falta de apetite entre outros (IASC, 2020).

Outro sentimento reportado pelos respondentes foi a insatisfação (10.89%). De acordo com as respostas, esse sentimento está associado ao descumprimento do isolamento social por parte da população, ao fato de precisar seguir o isolamento em casa e à resposta do governo à pandemia de COVID-19. A crise política, as notícias de corrupção e mau uso dos recursos públicos (como o desvio de dinheiro na compra de respiradores) e a disseminação de fake news também foram pontos geradores de insatisfação. De acordo com Davis (2002), estar satisfeito não implica satisfação total com o ambiente que se apresenta no momento.

A insatisfação pode ser com fatos isolados, como os mencionados pelos respondentes. Contudo, vale salientar que o ambiente em que vivemos nos reflete, ou nós refletimos o nosso ambiente. Desse modo, a alegria e autoconfiança individual não precisam depender de situações externas. Assim é importante buscar maneiras de encontrar o contentamento interior para posteriormente lidar com o que acontece no ambiente exterior (DAVIS, 2002).

Alguns participantes da pesquisa (8.91%) mencionaram tristeza como uma emoção gerada no enfrentamento da COVID-19, corroborando os resultados encontrados por Johnson, Saletti-Cuesta e Tumas (2020) em estudo realizado na Argentina. No caso da pandemia da COVID-19, a tristeza se dá pela perda do direito de ir e vir, pela perda das relações próximas, perda de um emprego, pela falta de comunicação com os colegas em ambiente escolar e principalmente pela perda de milhares de vidas em todo o mundo. O Brasil é o terceiro país com mais mortes pela COVID-19 (até o dia 07 de fevereiro de 2021).

A tristeza, assim como o medo, é considerada uma emoção básica, e está relacionada com perdas significativas. Alguns sinônimos para essa emoção são: desanimado, desamparado e abatido (EKMAN, 2011). Além disso, a tristeza normalmente está relacionada ao pessimismo, que conduz o indivíduo a focalizar somente os aspectos negativos de uma situação (ARÁNDIGA, TORTOSA, 2000). Essa emoção acarreta uma perda de energia e entusiasmo por atividades que normalmente seriam prazerosas, e quando muito profunda, pode levar à depressão; no entanto, a tristeza pode ser vista como um momento introspectivo para planejar um recomeço (GOLEMAM, 2005). Isso tem sido feito por milhares de pessoas que estão tendo que lidar com a perda de um ente querido e no caso dos pequenos empreendedores e comerciantes com a reinvenção de seus negócios para recomeçar em meio à pandemia e à crise econômica.

A ansiedade foi relatada por 7.42% dos respondentes da pesquisa. De modo geral, as respostas citam a ansiedade causada pela mudança na rotina e por pertencer ao grupo de risco. A ansiedade é uma emoção, e também foi associada à tristeza em muitos comentários. Na vida contemporânea, a ansiedade, antes mesmo da pandemia, já atingia milhões de pessoas no planeta. Representa uma manifestação emocional não adaptativa que gera prejuízos pessoais e funcionais; é referida como

uma emoção orientada para o futuro, que envolve respostas cognitivas, afetivas, fisiológicas e comportamentais (CLARK, BECK, 2012).

A pandemia da COVID-19 intensifica a ansiedade devido às condições impostas pelo isolamento social, pelo medo de contrair a doença, e pela expectativa da vacina. Em geral, a ansiedade se dá por uma mistura de sentimentos e emoções, e se manifesta através de uma simples preocupação ou sintomas psicológicos e físicos como sudorese, taquicardia, tensão muscular ou outros transtornos (GOLEMAN, 2005). Para diminuir a ansiedade recomenda-se fazer alguma atividade de distração, algo que o indivíduo gosta e traz prazer como ler, cozinhar ou praticar esportes, por exemplo. No entanto, quando a ansiedade apresenta níveis irregulares, afetando de forma negativa o funcionamento da rotina, é necessário o auxílio de profissionais capacitados, e muitas vezes o uso de medicamentos específicos.

Outros sentimentos e emoções foram relatados nesse estudo, como a insegurança (6.43%), a angústia (5.44%) e a impotência (4.45%). A insegurança foi associada à situação financeira, ao atendimento inadequado nos hospitais caso o indivíduo venha a contrair a doença, e em relação ao futuro pós-pandemia. A angústia foi reportada como uma mistura de sentimentos negativos, que tomam conta do indivíduo por não sair de casa, ou ter que sair e ficar exposto ao risco, não ver familiares e amigos e não ter momentos de lazer coletivo. O sentimento de impotência mencionado pelos participantes foi relacionado à necessidade de se manter em distanciamento social e não poder auxiliar um familiar caso este contraia a doença, além de assistir através das mídias o número crescente de casos e mortes, e não poder fazer nada.

De modo geral, foi observado que todos os sentimentos e emoções negativos citados neste estudo são intensificados pelo isolamento social e como consequência do mesmo, e podem levar a transtornos emocionais distintos e duradouros; sendo de grande relevância que as políticas públicas de saúde se voltem para discussões sobre a saúde mental durante e pós-pandemia.

Emoções e sentimentos positivos

A esperança foi citada por 9.9% dos respondentes da pesquisa. Na época em que a pesquisa foi realizada, ainda não havia vacina para o corona-

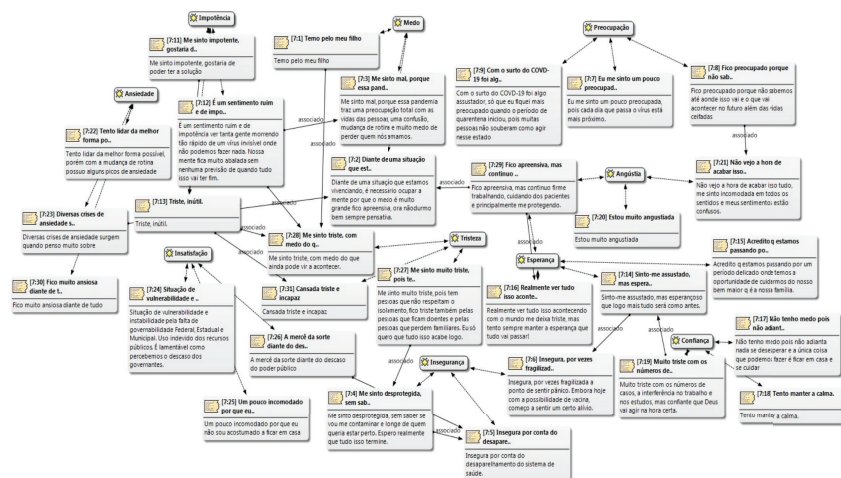
vírus, assim, os relatos de esperança se relacionavam com a expectativa pela descoberta da vacina e o pensamento de que, após a vacinação, tudo voltaria ao normal e dias melhores viriam. A confiança foi mencionada em 6.93% das respostas, basicamente associada ao pensamento positivo de que “tudo vai passar”. De fato, houve em todo o mundo uma corrida pela descoberta de vacinas contra o novo coronavírus, justificando esse sentimento de esperança e confiança.

A palavra “esperança” vem do latim *spes*, que significa “confiar em algo positivo”. Um estudo (PINTO et al., 2015) avaliou a relação entre a esperança e a espiritualidade, destacando como relevante a dimensão espiritual em momentos de dificuldades. De acordo com o estudo, as pessoas buscam aproximação com a fé e crenças religiosas para enfrentar uma situação adversa, tendo assim esperança em um futuro melhor. Isso foi observado nesse estudo, pois diversos relatos sobre esperança foram atribuídos à “fé em Deus”. Ainda de acordo com Snyder (1994), a esperança é uma ideia motivacional que possibilita a uma pessoa confiar em resultados positivos, tendo potencial de cura e realização. Segundo o autor, uma pessoa que tem esperança e confiança consegue desenvolver estratégias de vida e reunir motivação para colocá-las em prática. Portanto, a esperança e a confiança em um momento de pandemia podem ser capazes de promover não só a saúde mental, mas também física. Alguns psicólogos relacionam a depressão à ausência de esperança (SCHUSTER et al., 2015).

Análise cruzada dos relatos e conclusão

O objetivo deste estudo foi descrever, a partir da percepção dos respondentes residentes no município de Itaberaba e região, aspectos relacionados aos sentimentos e emoções das pessoas e como estas estão sendo afetadas durante o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Conforme pode ser visto na Figura 2, alguns sentimentos e emoções estão associados, levando as pessoas a se engajarem em situações semelhantes de adaptação ao novo contexto.

Figura 2 - Análise cruzada das categorizações dos sentimentos e emoções.



Fonte: Dados da pesquisa analisados com o Atlas Ti

A preocupação foi o sentimento mais relatado e também está associado à angústia, ansiedade e medo, especialmente quando observamos os relatos de que os sentimentos estão confusos, que não sabem o que vai acontecer no futuro e que o vírus está cada vez mais próximo. Apesar de antagonísticos, tristeza e confiança/esperança se cruzaram quando a pessoa relatou que sente tristeza com os números de casos, mas que tem confiança de que Deus vai agir na hora certa. A insegurança está relacionada à insatisfação, quando há relatos do desaparecimento do sistema de saúde e de ficar à mercê da sorte diante do descaso do poder público. Há associação também entre o sentimento de tristeza, de insegurança, de impotência e de preocupação, quando as pessoas relatam que se sentem desprotegidas, que desejam que tudo isso acabe logo e que sentem-se inúteis e cansadas. Ansiedade e impotência se entrelaçam, porque ao não terem a solução para o problema e as rotinas mudarem, as pessoas têm picos de ansiedade mais elevados.

Apesar de terem surgido sentimentos positivos, não é surpreendente que eles não sejam prevalentes, afinal, a pandemia proporcionou momentos desafiadores. A confiança e a esperança podem ser estratégias de compensação dos sentimentos negativos, de modo que as pessoas recorrem a esse repertório individual ou coletivo para conseguirem dar sentido à vida em meio a tantas incertezas. Por exemplo, recorrendo a meditações, à busca de redes de apoio, a amparo espiritual, enfim, atividades que elevam o bem-estar. Quando isso não é possível, o envolvimento excessivo com os sentimentos negativos, como a ruminação, pode levar ao adoecimento, por isso, é muito importante manter as relações sociais mesmo que distantes; o ser humano é um ser social.

Diante do exposto, algumas conclusões decorrem deste estudo: a) a preocupação é o sentimento mais relatado; b) as emoções e sentimentos se inter-relacionam, às vezes se confundindo; c) nem sempre as pessoas têm consciência do que estão sentindo; d) a esperança auxilia as pessoas a continuarem se adaptando à nova realidade, atenuando os impactos psicológicos negativos da pandemia.

Algumas limitações do estudo são o recorte amostral, uma vez que não podemos generalizar os resultados; e o período de coleta de dados, que é transversal, não podendo ser analisado ao longo da pandemia. Estudos futuros podem comparar esses resultados com outros do pós-pandemia, para avaliar se houve alternância de sentimentos com o passar do tempo. Outros estudos podem avançar também na proposição de modelos explicativos que auxiliem as pessoas a adquirirem competências socioemocionais.

Referências

ARÁNDIGA, A.V., TORTOSA, C.V. Inteligência Emocional: Aplicaciones educativas. Editorial Eos: Madrid, 2004.

BANERJEE, D., RAI, M. Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness. *International Journal of Social Psychiatry*. v. 66, n. 6, p. 525-527, 2020.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARLOW, D. H. *Anxiety and its disorders. The nature and treatment of anxiety and panic*. (2Ed.). Guilford: Nova Iorque, 2002.

BOCK, A.M.B., FURTADO, O., TEIXEIRA, M.L.T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. Saraiva: São Paulo, 2008.

BORKOVEC, T.D., HAZLETT-STEVENSON, H., DIAZ, M.L. The role of positive beliefs about worry in generalized anxiety disorder and its treatment, *Clinical Psychology and Psychotherapy*, v. 6, n. 2, p. 126-138, 1999.

CEZAR, A.T., JUCÁ-VASCONCELOS, H.P. Differentiating sensations, feelings and emotions: an articulation with the Gestalt approach. *Revista IGT na Rede*, v. 13, n. 24, p. 4-14, 2016.

CLARK, D.A.; BECK, A.T. *Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade: ciência e prática*. Artmed: Porto Alegre, 640p., 2012.

DAVIS, R.E. *How to use your creative imagination*. CSA Press: Georgia, 27p, 2002.

DI GENNARO et al. Coronavirus Diseases (COVID-19) Current Status and Future Perspectives: A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. v.17, n.8, p. 4-14, 2020.

EKMAN, P. *A linguagem das emoções*. Lua de Papel: São Paulo, 2003.

FRIESE, S. *Qualitative data analysis with ATLAS.TI*. London: Sage, 2014.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). *Saúde mental e atenção psicossocial na Pandemia COVID-19: A quarentena na COVID-19: Orientações e estratégias de cuidado*. 2020. Disponível em <<https://www.fiocruzbrasil.org.br/a-quarentena-na-covid-19-orientacoes-e-estrategias-de-cuidado/#:~:text=A%20nova%20cartilha%20aborda%20orienta%C3%A7%C3%B5es,mental%20daqueles%20que%20as%20experianciam>> Acesso: 14 jan. 2022.

GARCIA, R. Neurobiology of fear and specific phobias. *Learning Memory*, v. 24, n. 1, p. 462-472, 2017.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Objetiva: Rio de Janeiro, 2005.

HALE, T., et al. *Oxford COVID-19 Government Response Tracker*. 2020. Disponível em <<https://covidtracker.bsg.ox.ac.uk/>> Acesso: 14 jan. 2020.

HOLLANDA, A.B. *Mini Dicionário*. (7Ed). Positivo: Curitiba, 2009.

HOSSAIN, M.M., SULTANA, A., PUROHIT, N. *Mental health outcomes of quarantine and isolation for infection prevention: A systematic umbrella review of the global evidence*. *Epidemiology and Health*. v. 42, n. 1, p.1-11, 2020.

HUANG, C., WANG, Y., LI, Z. et al. *Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China*. *The Lancet*. v. 395, n. 1, p. 497-606, 2020.

IASC (INTER-AGENCY STANDING COMMITTEE). *Como lidar com os aspectos psicossociais e de saúde mental referentes ao surto de COVID-19*. 2020.

Disponível em <<https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020-03/IASC%20Interim%20Briefing%20Note%20on%20COVID-19%20Outbreak%20Readiness%20and%20Response%20Operations%20-%20MHPSS%20%28Portuguese%29.pdf>> Acesso: 14 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Cidades e Estados*. Itaberaba. 2010. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/itaberaba.html>> Acesso em 14 jan. 2020.

JOHNSON, M.C., SALETTI-CUESTA, L. TUMAS, N. *Emotions, concerns and reflections regarding the COVID-19 pandemic in Argentina*. *Ciência & Saúde Coletiva*. V. 25, n. 1, p. 2447-2456, 2020.

LU, H., STRATTON, C.W., TANG, Y.W. *Outbreak of pneumonia of unknown etiology in Wuhan, China: The mystery and the miracle*. *Journal of Medical Virology*, v. 92, n. 1, p. 401-402, 2020.

McCLOSKEY, B., HEYMANN, D.L. *SARS to novel coronavirus - old lessons and new lessons*. *Epidemiology & Infection*, v. 148, n. 22, p. 1-5, 2020.

MOREIRA-ARAÚJO, R.S.R. *Isolamento Social e a COVID-19: Aspectos Práticos*. UFPI: Teresina, 118p., 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Rational use of personal protective equipment (PPE) for coronavirus disease (COVID-19)*. 2020. Disponível em <[https://www.who.int/publications/i/item/rational-use-of-personal-protective-equipment-for-coronavirus-disease-\(covid-19\)-and-considerations-during-severe-shortages](https://www.who.int/publications/i/item/rational-use-of-personal-protective-equipment-for-coronavirus-disease-(covid-19)-and-considerations-during-severe-shortages)> Acesso: 14 jan. 2020.

PAUDEL, S. et al. The Coronavirus Pandemic: What Does the Evidence Show? *Journal of Nepal Health Research Council*, v. 18, n. 1, p. 1-9, 2020.

PEREIRA, M.D., et al. The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. 1-35, 2020.

PINTO, A.C, et al. A importância da espiritualidade em pacientes com câncer. *Revista Saúde.Com (RSC)*, v. 11, n. 2, p. 114-122, 2015.

RAZAI, M. S., et al. Mitigating the psychological effects of social isolation during the covid-19 pandemic. *Practice Pointer. BMJ Journals*, v. 369, n. 1, p. 1-5, 2020.

SAYURI. J. Coronavírus: qual o impacto do isolamento nas sociedades mais 'abertas' do mundo. *BBC News Brasil*. 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52042839>> Acesso: 14 jan. 2020.

SCHUSTER, J.T., FELDENS, V.P., ISER, B.P.M., GHISLANDI, G.M. Esperança e depressão em pacientes oncológicos em um hospital do sul do Brasil. *Revista AMRIGS*, v. 59, n. 2, p. 84-89, 2015.

SCHWARTZ, T., PINES, E. Coping with fatigue, fear, and panic during a crisis. 2020. Disponível em <<https://hbr.org/2020/03/coping-with-fatigue-fear-and-panic-during-a-crisis>> Acesso: 17 ago. 2020.

SHIGEMURA, J., et al. Public responses to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: mental health consequences and target populations. *Psychiatry Clinical Neurosciences*, v. 74, n. 4, p. 281-281.

SNYDER, C. S. *The Psychology Hope*. Free Pres: Nova Iorque, 1994.

SUN, Y., BAO, Y., & LU, L. Addressing mental health care for bereavements during COVID-19 pandemic. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, v. 74, n. 7, p. 406-407, 2020.

WANG, L., WANG, Y., YE, D., LIU, Q. A review of the 2019 Novel Coronavirus (COVID-19) based on current evidence. *International Journal of Antimicrobial Agents*, v. 55, n. 6, p. 105-948, 2020.

WILDER-SMITH, A., FREEDMAN, D.O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine*, v. 27, n. 2, p. 1-3, 2020.

Os serviços públicos de educação e saúde, organização do espaço urbano de Itaberaba-BA e uma breve reflexão das condições desses serviços durante a pandemia da covid-19¹

Fabio Gonçalves da Silva²

Nicole Evelim de Arruda Faria³

Camila Santos de Jesus⁴

Mariana Sales Catarino⁵

Introdução

No século XX, a população brasileira deixou de se concentrar nas áreas rurais, como era distribuída desde o período da colonização, e entre as décadas de 1960 e 1970 a maior parte dessa população passou a viver nas cidades, sobretudo nos grandes centros urbanos, atraída pela oferta de empregos do setor industrial, construção civil, dentre outros. Muitas cidades da região Nordeste do Brasil perderam considerável parcela de sua população devido a esse processo migratório que afetou até mesmo as áreas urbanas das pequenas cidades.

Com o processo de descentralização da atividade industrial ocorre o aumento da população de pequenas cidades, a exemplo de Itaberaba-BA, que é área de estudo dessa pesquisa. Mesmo nessas pequenas cidades que possuem menos de 100 mil habitantes, é possível observar as contradições relacionadas ao espaço urbano capitalista.

Para Carlos (2007), a produção do espaço urbano se dá pela ocupação das cidades por dois atores: o produtor de mercadorias e o morador. Para o produtor a cidade é onde ocorre a circulação de mercadorias, e, por isso, ela própria é mercadoria e busca-se dela obter lucro. Já para os moradores, a cidade é o espaço de reprodução da vida e por isso

1 Este estudo faz parte do projeto de pesquisa intitulado “A influência da especulação imobiliária na organização do espaço urbano em Itaberaba, Bahia. O referido projeto foi aprovado na Chamada Interna PROPES n° 03/2019 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC – Ensino Médio/CNPq/IF Baiano e foi desenvolvido durante o ano de 2020.

2 Professor EBTT – IF Baiano *Campus* Itaberaba.

3 Discente – IF Baiano *Campus* Itaberaba - Bolsistas PIBIC – Ensino Médio – CNPQ.

4 Discente – IF Baiano *Campus* Itaberaba - Bolsistas PIBIC – Ensino Médio – CNPQ.

5 Discente – IF Baiano *Campus* Itaberaba – Voluntária no projeto de pesquisa.

é necessário que nela haja estrutura (saneamento básico, redes de água e esgoto), serviços (escolas, serviços de saúde, assistência social, rede bancária, comunicações), cultura e lazer.

Nesse aspecto, Corrêa (1989) discute também outros atores que tornam bastante dinâmica e desigual a produção do espaço urbano: proprietários dos meios de produção, proprietário fundiários, promotores imobiliários, Estado e grupos sociais excluídos. Tais atores possuem interesses distintos, porém, alguns deles atuam em conjunto na produção de um espaço mercadológico e desigual, tendo como consequência a dificuldade de acesso à moradia devido ao preço da terra e exclusão de determinados grupos sociais aos serviços ofertados na cidade.

No presente estudo será feita uma reflexão de como os serviços públicos de educação e saúde estão distribuídos no espaço urbano do município de Itaberaba, estabelecendo uma relação da localização desses serviços com as antigas e novas moradias que passaram a surgir na cidade. Estas últimas moradias estão relacionadas com os novos empreendimentos imobiliários construídos na cidade que visam atender tanto aos grupos sociais de maior renda em condomínios fechados e loteamentos e bairros planejados como aos grupos sociais mais vulneráveis em programas de moradia implementados pelo Estado.

Metodologia

O desenvolvimento do presente estudo requereu o emprego de metodologias e técnicas de pesquisa para a construção do conhecimento do tema da pesquisa, desde a revisão bibliográfica até a elaboração dos mapas. Como etapa inicial dos estudos científicos a pesquisa bibliográfica desenvolvida teve como objetivo o levantamento e leitura de referências teóricas no que se refere à discussão da produção do espaço urbano em outros trabalhos acadêmicos já produzidos com temática semelhante, seja em livros, artigos científicos, além de materiais bibliográficos a respeito do local de estudo.

A coleta de parte dos dados utilizados foi realizada a partir de atividades de campo. Esses dados se tratam das coordenadas geográficas, elementos fundamentais para a elaboração do mapa de localização dos serviços públicos de saúde e educação na sede do município de Itaberaba. Foram obtidas com o uso de um aparelho receptor GPS (Global

Positioning System), esses dados foram inseridos em uma tabela em meio computacional e manipulados no software livre QGIS a partir de técnicas de geoprocessamento.

De acordo com Fitz (2008), “[...] pode-se considerar o geoprocessamento como uma tecnologia, ou mesmo um conjunto de tecnologias, que possibilita a manipulação, a análise, a simulação de modelagens e a visualização de dados georreferenciados” (p. 20). As técnicas de geoprocessamento são aplicadas aos dados obtidos por meio das geotecnologias das quais podemos citar a cartografia digital, os sistemas de navegação global por satélites (dentre os quais tem-se o GPS como o sistema de posicionamento global americano) e o sensoriamento remoto. Os dados podem ser caracterizados em dois tipos: dados vetoriais, que correspondem a dados georreferenciados que são representados como polígonos, linhas e pontos, e os dados matriciais que possuem como menor unidade o pixel e são representados pelas imagens geradas pelo sensoriamento remoto.

Neste estudo, foram produzidos dois mapas a partir das técnicas de geoprocessamento nos quais foram inseridos pontos (dados vetoriais) obtidos com o aparelho receptor de GPS nas coletas de campo, em uma base de mapa digital do Waze disponível no QGIS através da ferramenta Quick Maps Service.

Após a elaboração dos mapas, foram realizadas as análises desses produtos cartográficos junto à bibliografia consultada, além de outros dados coletados na web. Parte desses dados coletados foi utilizada para embasar a análise da ocorrência da COIVD-19 em Itaberaba e seu impacto na oferta dos serviços públicos de saúde e educação.

Referencial teórico

A tardia industrialização e urbanização do Brasil foi acompanhada da reprodução de profundas desigualdades de desenvolvimento do território. A já consolidada região que atualmente compreende o Sudeste recebeu pujantes investimentos públicos, bem como do setor privado nacional e internacional, que permitiu que lá se concentrasse boa parte das indústrias e as grandes cidades.

As regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, com posições bem menos favoráveis nas trocas internacionais, não experimentaram o mesmo grau de modernização verificado no Sudeste. O tradicionalismo de suas estruturas, que reproduziram arcaicas relações sociais de produção, impedia expansão dos seus mercados internos. Quando o crescimento urbano ocorreu, ficou circunscrito praticamente às suas capitais. Estas eram pólos de escoamento de produtos naturais, e nelas se concentrava a renda de atividades agropastoris, ou então da mineração; as duas atividades eram constantemente desvalorizadas pela concorrência internacional. (SCARLATO, 2019, p. 344-345)

Devido à ausência de capital produtivo que permitisse a geração de emprego e renda, as cidades do interior do Nordeste, sobretudo as pequenas cidades, tiveram consideradas perdas populacionais a partir do êxodo rural. Algumas cidades médias, a exemplo de Itaberaba-BA, são consideradas polos regionais e concentram oferta de serviços para sua população e das cidades circunvizinhas, por essa razão ainda é referência para oferta de mercado de trabalho em sua área de influência.

Nas cidades médias já é possível observar de maneira mais nítida as contradições do espaço urbano capitalista e as consequências dessa produção desigual do espaço na qualidade de vida das populações, sobretudo as mais vulneráveis.

Carlos (2007) afirma que a produção do espaço urbano no cotidiano das pessoas se dá por meio da ocupação desse espaço. A autora define que essa ocupação se dá pelo ponto de vista de dois atores: o produtor de mercadores e o morador. Para o produtor de mercadorias é na cidade que há as condições para a produção e circulação de mercadorias e, por isso, a cidade é também o próprio mercado (em todos seus aspectos), onde se produz a mais-valia (Carlos, 2007).

Do ponto de vista do morador, enquanto consumidor, a cidade é meio de consumo coletivo (bens e serviços) para a reprodução da vida dos homens. É o locus da habitação e tudo que o habitar implica na sociedade atual: escola, assistência médica, transporte, água, luz, esgoto, telefone, atividades culturais e lazer, ócio, compras, etc. (CARLOS, 2007, p. 46)

Em seu livro “O espaço urbano”, Moraes (1989) considera que o espaço urbano é produzido historicamente através das relações de conflito entre os agentes produtores do espaço urbano, a saber: proprietários dos meios de produção, proprietário fundiários, promotores imobiliários, Estado e grupos sociais excluídos. Tais agentes possuem interesses distintos, porém ressalta que ambos atuam sob um marco jurídico, ou seja, a legislação em vigor, que não é neutra, além disso, os três primeiros agentes atuam em comum com o interesse de apropriação fundiária.

Tais configurações apontadas por Carlos (2007), que cita as necessidades atuais que um morador de cidade possui, e os agentes que atuam na produção do espaço urbano, sendo que boa parte desses agentes possuem como interesse comum a concentração fundiária, aponta para as profundas desigualdades do espaço urbano que organizam os agentes no espaço de acordo com suas características econômicas, não permitindo que parte significativa da população não tenha acesso a serviços urbanos essenciais.

Ainda em relação à organização do espaço, Santos (2013) também faz as seguintes observações:

A organização do espaço, ou seja, a localização dos homens e de suas atividades, as relações entre sociedade humana e meio geográfico, os dados herdados e novos na paisagem, tudo isso é representativo da universalidade dos problemas, que são a própria base da construção de nosso mundo e encontram na cidade uma representação. (p. 104)

A cidade pode, então, ser compreendida como reflexo das profundas desigualdades inerentes à sociedade capitalista. Os conflitos, muitas vezes não aparentes, se dão pela luta por espaço, seja para o simples direito a uma moradia digna e o acesso aos serviços considerados essenciais para o pleno exercício da cidadania, seja para a especulação e acumulação de riqueza em espaços mais valorizados.

Os serviços públicos e a organização do espaço urbano do município de Itaberaba-BA

Itaberaba possui uma população estimada de 64.646 habitantes para o ano de 2019. Comparando essa população com a registrada no último censo de 2010, cuja população do município era de 61.631, houve, em menos de 10 anos, um incremento de 3.015 habitantes, ou 4,89%. Esse crescimento populacional gera também a pressão pela oferta de serviços públicos (saúde, educação, saneamento básico, transportes) para atender as demandas dos munícipes.

Na Tabela 1 é possível identificar o número de novos empreendimentos imobiliários que passaram a existir em Itaberaba neste mesmo período. Esses empreendimentos foram construídos tanto para atender as demandas populares pelo programa do Governo Federal, Minha Casa Minha Vida, como também por empresas privadas que construíram loteamentos planejados com pavimentação, rede de esgoto, arborização, como também condomínios fechados que contam também com segurança e áreas de lazer privadas.

Tabela 1 - Empreendimentos imobiliários construídos em Itaberaba no período entre 2006 e 2019⁶.

Categoria	Nome
Loteamentos / Conjuntos Habitacionais	Loteamento Parque das Águas
	Loteamento Estrela do Sol I
	Loteamento Estrela do Sol II
	Loteamento Morada do Sol
	Loteamento Brisas da Chapada
	Vida Nova Itaberaba
	Loteamento Jardim Europa
	Cidade Universitária
	Loteamento Luar de Itaberaba

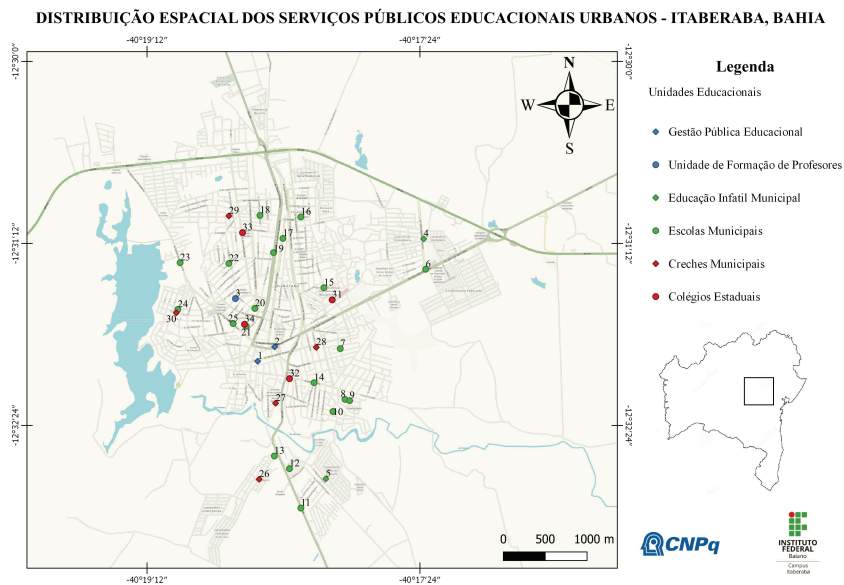
⁶ Essa tabela foi elaborada a partir da comparação de imagens de satélites dos anos de 2006 e 2019, em que foi possível observar a expansão da área urbana por áreas residenciais, identificando assim os novos empreendimentos estabelecidos nesse período.

	Loteamento Grand Bahia
	Loteamento Vista Alegre
	Loteamento Colorado
	Loteamento Madrid
	Residencial Morada dos Sonhos
Condomínios fechados	Bahia Residencial
	Breza Di Fiori
	Residencial Bonanza

Para Corrêa (1989), os agentes que produzem o espaço urbano, especificamente os proprietários fundiários, buscam ter a maior renda fundiária de suas propriedades, para que a partir do uso delas venham ser mais bem remuneradas, especialmente o uso comercial e residencial de *status*. Assim, são construídos tanto empreendimentos considerando populares onde os terrenos são adquiridos pelo Estado como outros empreendimentos mais estruturados e sofisticados que são comercializados pelos donos de meios de produção e promotores imobiliários, ampliando ainda mais as possibilidades de geração de lucro (primeiro pela terra adquirida, depois pelo imóvel construído).

Essa dinâmica de crescimento populacional e de diversos empreendimentos, sobretudo os populares, exigem oferta de serviços públicos para atendimento da população. É preciso considerar que Itaberaba não possui sistema de transporte coletivo e isso implica em limitações para a população em deslocar-se no espaço urbano. A falta de transporte coletivo dificulta o acesso à cidade de todos os cidadãos, além de gerar outros problemas como poluição do ar urbano, congestionamentos, devido à maior circulação de carros daqueles que os possuem. A Figura 1 mostra o mapa produzido neste estudo com a distribuição dos serviços públicos educacionais na área urbana de Itaberaba, e na Tabela 2 o nome de cada uma das unidades representadas no mapa.

Figura 1 - Distribuição espacial dos serviços públicos educacionais na área urbana de Itaberaba-BA.



Autores: Fabio Gonçalves da Silva, Camila Santos de Jesus, Nicole Evelim de Arruda Farias, Mariana Sales Catarino

Tabela 2 - Unidades Públicas Educacionais identificadas na Figura 3.

Tipo	Nome
Gestão Pública Educacional	1 - Secretaria Municipal de Educação
	2 - Núcleo Territorial de Educação - NTE 14
Unidade de Formação de Professores	3 - Centro de Formação (CENACON)
Educação Infantil Municipal	4 - C.E.M.E.I. Irailma Queiroz
	5 - C.E.M.E.I. Cinésio Bastos Santana

Escolas Municipais	6 - E. M. Doralice S. Sampaio
	7 - E.M. Prof ^o Darcy Ribeiro
	8 - E.M. Paulo Freire
	9 - Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana
	10 - E.M. Odulpho Britto
	11 - E.M. Aloísio Sampaio
	12 - E.M. João Almeida Mascarenhas
	13 - E.M. Prof. Cora Ribeiro dos Santos
	14 - E.M. Luís Viana Filho
	15 - E.M. Dona Mora Guimarães
	16 - E.M. Edgar Santos
	17 - E.M. Nelson A. de Guimarães Carvalho
	18 - E.M. Mundo dos Saberes
	19 - E.M. Residência do DERBA
	20 - E.M. Novo Tempo
	21 - E.M. Góes Calmon
	22 - E.M. Nome não idenficiado
23 - E.M. Monte do Paraíso	
24 - E.M. Presidente Tancredo Neves	
25 - E.M. Pedra Que Brilha	
Creches Municipais	26 - C.M. Maria Betânia Melo Souza
	27 - C.M. Maria Betânia Melo Souzam
	28 - C.M. Sonho de Criança
	29 - C.M. Hercílio Dias Mascarenhas
	30 - C.M. Chapeuzinho Vermelho

Colégio Estaduais	31 - Colégio Estadual Liberdade
	32 - Colégio Modelo Deputado Luís Eduardo Magalhães
	33 - Colégio Estadual Centenário
	34 - C.E.T.E.P. Piemonte do Paraguaçu

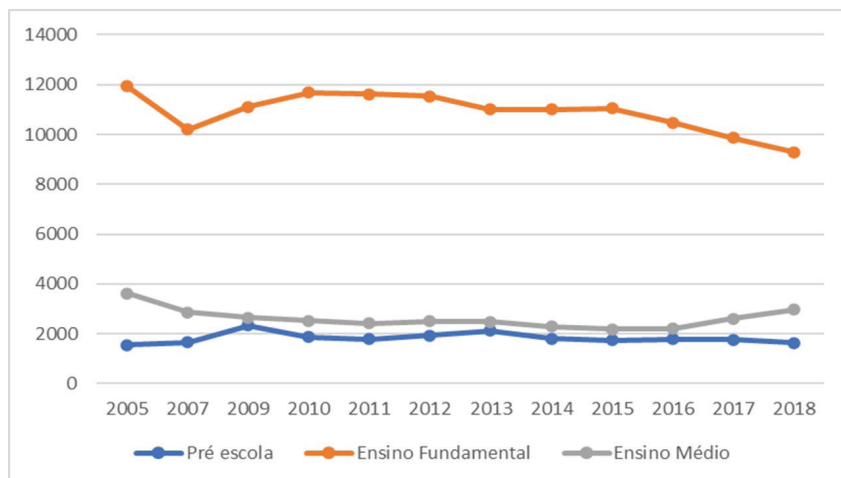
Analisando as unidades educacionais presentes na cidade, nota-se que as ofertas de centros de ensino de diferentes níveis são desiguais. A cidade contém 20 escolas municipais, enquanto existem apenas 4 colégios estaduais, 2 escolas de Ensino Infantil e 5 creches. Embora existam muitas escolas municipais, elas estão distribuídas de forma desigual na cidade. Enquanto a E.M. Paulo Freire e o Instituto Municipal de Educação Ministro Carlos Santana e outras escolas estão localizadas muito próximas, outras regiões mais ao noroeste da cidade não possuem nenhuma oferta de unidades de ensino, dificultando a realidade dessas pessoas que moram nesses lugares mais distantes.

Levando em consideração o número de habitantes, a quantidade de colégios do nível médio ainda é muito pouca. Esses colégios estaduais estão localizados ao centro da cidade, deixando as zonas periféricas desprovidas desse nível de ensino, contribuindo, portanto, na evasão escolar no Ensino Médio devido à dificuldade em chegar à escola. O recente *campus* do IF Baiano em Itaberaba, localizado na zona rural do município (por isso não está registrado no mapa que representa as unidades educacionais apenas da zona urbana), colaborou na disponibilidade de mais vagas de cursos técnicos integrados ao ensino médio, ligados à economia regional, o que alavanca a educação local e regional, gerando capacitação profissional dos alunos.

As creches municipais estão relativamente próximas, o que implica na falta desses estabelecimentos em áreas periféricas onde os pais necessitam deste recurso para deixar as crianças e ir ao trabalho.

O gráfico representado na Figura 2 mostra o número de matrículas nas redes de ensino em Itaberaba.

Figura 2 - Número de matrículas na educação básica em Itaberaba-BA

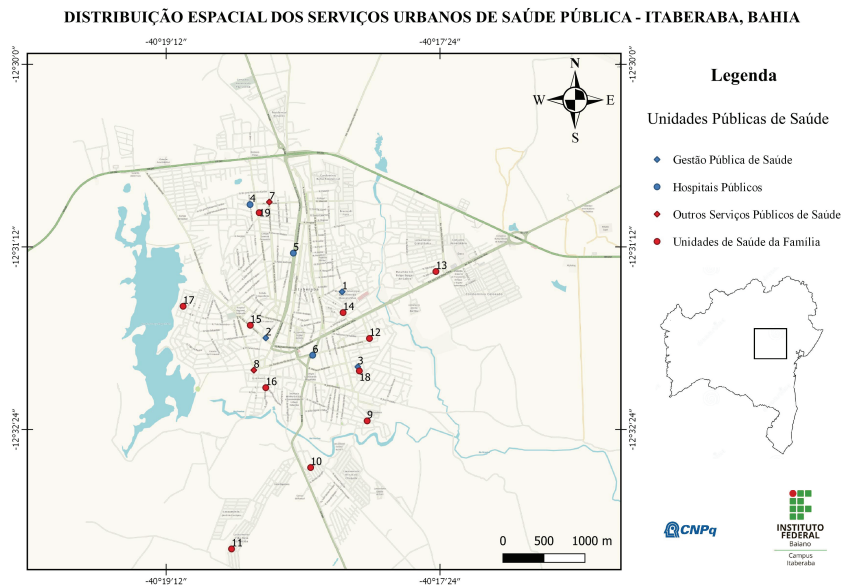


Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itaberaba/panorama>

Nesse gráfico, pode-se identificar o crescimento do número de matrículas no ensino médio a partir do ano de 2015, ao passo que, no ensino fundamental, a partir desse mesmo ano, houve redução significativa do número de matrículas. Já para a pré-escola (educação infantil), a redução do número de matrículas ocorre desde 2013, porém em proporções menores. Os dados desse gráfico compreendem as redes pública e privada, ainda assim é notório observar decréscimo de matrículas em determinados níveis de ensino, mesmo observando o crescimento do número de habitantes.

Em se tratando dos estabelecimentos públicos de saúde, a Figura 3 mostra o mapa produzido neste estudo com a distribuição dos serviços públicos de saúde na área urbana de Itaberaba, e na Tabela 3 o nome de cada uma das unidades representadas no mapa.

Figura 3 - Distribuição espacial dos serviços públicos de saúde na área urbana de Itaberaba-BA.



Autores: Fabio Gonçalves da Silva, Camila Santos de Jesus, Nicole Evelim de Arruda Farias, Mariana Sales Catarino

Tabela 3 - Unidades Públicas de Saúde identificadas na Figura 3.

Tipo	Nome
Gestão Pública de Saúde	1 - Secretaria Municipal de Saúde
	2 - Diretoria Regional de Saúde
Hospitais Públicos	3 - Hospital Geral de Itaberaba
	4 - U.P.A.
	5 – Policlínica Regional

Outros Serviços Públicos de Saúde	6 – Centro Especializado em Reabilitação Física e Intelectual / Centro de Especialidades Odontológicas
	7 – Centro de Apoio Psicossocial
	8 – Centro de Testagem e Aconselhamento
Unidades de Saúde da Família	9 - U.S.F. do Barro Vermelho
	10 - U.S.F. da Família R.M.
	11 - U.S.F. Alberto Casoli
	12 - U.S.F. Maria Lúcia Macedo Silva
	13 - U.S.F. Bairro Batalhão
	14 - U.S.F. Enfermeira Manuela Silva
	15 - U.S.F. Erelita Pereira dos Anjos
	16 - U.S.F. Bairro Oriente
	17 - U.S.F. Jardim das Palmeiras
	18 - U.S.F. Bairro São João
	19 - U.S.F. Bairro Urbis

Mesmo sendo uma pequena cidade, com menos de 100 mil habitantes, Itaberaba possui poucas unidades públicas de saúde, sendo somente duas instituições da gestão pública de saúde, três hospitais públicos e dois hospitais para atender todas as demandas da população local e das cidades vizinhas. Esses hospitais são de difícil acesso para pessoas que residem em alguns bairros periféricos já que a cidade não dispõe de sistema de transporte coletivo.

A cidade também conta com onze Unidades de Saúde da Família (USF) para atender as demandas da população urbana, no entanto, nem todos os bairros possuem uma USF, assim esse serviço concentra-se em poucos bairros de modo que parte da população precisa deslocar-se em um cidade sem transporte público para ter acesso ao serviço.

Tais características de disponibilidade e acesso aos serviços de saúde pública refletem nos indicadores do município. No site do IBGE Cidades, apresenta-se o seguinte panorama de saúde para Itaberaba:

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 11.48 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 1.2 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 295 de 417 e 217 de 417, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 2757 de 5570 e 2173 de 5570, respectivamente. (IBGE CIDADES)

A partir desses dados, observa-se que o município não possui os melhores índices de saúde dos elementos apresentados, seja no âmbito nacional ou estadual. Por outro lado, a cidade dispõe de outros serviços públicos de saúde que também são importantes para a qualidade de vida da população, a exemplo do Centro Especializado em Reabilitação Física e Intelectual, o Centro de Especialidades Odontológicas (CEO), o Centro de Apoio Psicossocial (CAPS) e o Centro de Testagem e Aconselhamento (CTA), apesar de estarem concentrados na área central da cidade.

Os serviços públicos no contexto da pandemia de COVID-19

A pandemia da Covid-19, decretada pela OMS em 11/03/2020, promoveu uma grande pressão nos serviços públicos de saúde em todo o Brasil. Essa pressão resulta, dentre outros aspectos, na distribuição desigual desses serviços no território brasileiro. Em estudo recente, Campoy et al. (2020) apresentam resultados sobre a distribuição dos serviços de saúde, desde a cobertura de serviços de saúde e dos profissionais de saúde (médicos, enfermeiros, técnicos de enfermagem e cirurgiões dentistas) nas regiões do Brasil, considerando tanto a cobertura do Sistema Único de Saúde como também da saúde suplementar. Dentre os resultados do estudo, os autores apontam:

É preocupante a tendência observada, decrescente ou estacionária, dos profissionais de saúde do SUS no período de 2005 a 2016, o que poderá refletir negativamente na execução de suas ações e serviços de saúde, tornando-o menos capacitado e fragilizando-o diante de sua missão social a cumprir, visão prospectiva e preservação de seus valores. A crise do sistema de saúde brasileiro pode levar ao aumento da desigualdade de acesso à saúde, com impacto significativo sobre as populações vulneráveis. Faz-se mister promover os recursos humanos e integrá-los, cada vez mais, ao permanente processo de

instauração, reinvenção e adaptação das estruturas da Saúde Pública, na defesa de uma saúde mais equitativa, à altura do direito civil do usuário do Sistema Único de Saúde. (CAMPOY et al., p. 10)

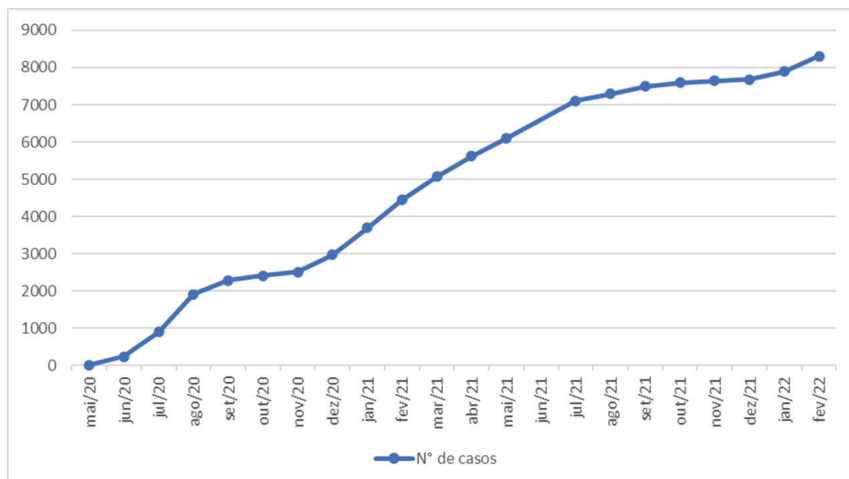
Considerando as características da hierarquia urbana das cidades brasileiras, há uma concentração dos serviços de saúde em alguns centros urbanos. Cerca de 4037 dos 5570 municípios do Brasil possuem população média de 12 mil habitantes, nesses municípios as limitações dos serviços de saúde disponíveis demandam que a população busque esses serviços em municípios que possuam certa centralidade na hierarquia urbana. Itaberaba enquadra-se como um Centro Sub-Regional, possui as sedes de diversos serviços públicos no âmbito estadual do Território de Identidade Piemonte do Paraguaçu que abrangem 12 municípios.

Nesse contexto, Itaberaba passou a sediar durante a pandemia centros de tratamento para Covid-19 atendendo os 23 municípios que compõem, além dos municípios do Territórios Piemonte do Paraguaçu, os que fazem parte do Território Chapada Diamantina, pressionando a oferta dos serviços públicos de saúde para os moradores do município.

Importante destacar também o relevante papel dos serviços públicos de saúde para a vacinação da população contra a COVID-19. Segundo dados disponíveis nas redes sociais da Prefeitura Municipal de Itaberaba, até o dia 04/03/2022 já haviam sido vacinados, considerando o público com idade a partir dos 12 anos, 96,7% desse público com a primeira dose da vacina, 81,72% com a 2ª dose, e 29,23% receberam a dose de reforço. Em relação ao público de crianças com idade entre 05 e 11 anos de idade já foram imunizados 28,91% desse público-alvo.

As Figuras 4 e 5 mostram a evolução do número de casos da COVID-19 e o número de óbitos, respectivamente, para o município de Itaberaba. As vacinas começaram a ser aplicadas no Brasil a partir de mês de janeiro de 2021, ainda de forma incipiente, especificamente em Itaberaba essa vacinação foi iniciada em 20/01/2021. Apesar disso os números de casos ainda cresceram de forma acelerada até o mês de julho de 2021, a partir de agosto de 2021 o aumento de número de casos passou a desacelerar.

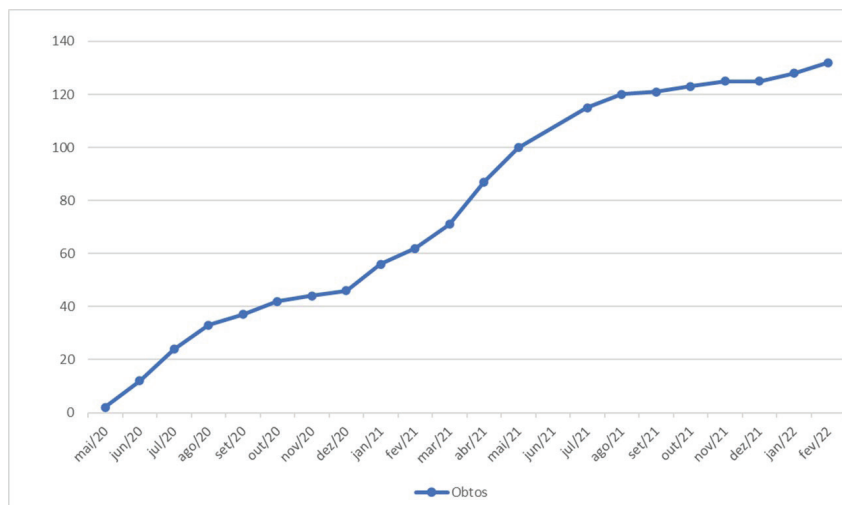
Figura 4 - Número de casos de COVID-19 em Itaberaba-BA entre os meses de maio de 2020 a fevereiro de 2022.



Fonte: <http://www.saude.ba.gov.br/temasdesaude/coronavirus/boletins-epidemiologicos-covid-19/>.

O mesmo processo pode ser observado em relação ao número de óbitos que cresceu também de forma acelerada entre os meses de janeiro e julho de 2021. À medida que o número de pessoas que passaram a ter as duas doses aplicadas, contruiu-se a redução nos casos e óbitos, assim como a aplicação da dose de reforço que ainda não atingiu os mesmos patamares de vacinados se comparado com o número de pessoas que receberam ao menos a segunda dose.

Figura 5 - Número de óbitos por COVID-19 em Itaberaba, Bahia, entre os meses de maio de 2020 a fevereiro de 2022.



Fonte: <https://itaberaba.ba.gov.br/category/boletins/>

A oferta de educação pública foi severamente afetada pela pandemia. Muitos estudos precisarão ser realizados para compreender os impactos do longo período sem aulas presenciais na aprendizagem dos discentes. As condições de implantação do ensino remoto nas redes públicas e privadas no Brasil foram muito diferentes, reflexo das desigualdades sociais e de acesso a equipamentos como smartphones, tablets, computadores, assim como o acesso à internet de banda larga que possibilite que o aluno participe de atividades on line.

O retorno às aulas presenciais e à normalidade do cotidiano escolar necessita ser planejado considerando as condições de segurança dos(as) profissionais da educação e dos(as) discentes que estão relacionados aos índices de ocupação dos leitos de UTI disponíveis no município, as taxas de transmissibilidade, do número de vacinados, sobretudo considerando o fluxo populacional relacionado. Em 2022, esse retorno já é uma realidade tanto na rede pública estadual como na rede pública municipal.

Para a contenção da COVID-19 se propõe medidas de restrição para que as pessoas permaneçam em casa para conter a disseminação do

vírus, porém, boa parte da população não possui condições mínimas de moradia, acesso ao saneamento básico, ao emprego, dentre outros aspectos que garantam qualidade de vida (Oliveira, 2020). As dificuldades de implantação dessas medidas evidenciam as profundas desigualdades sociais do país, sejam nas grandes metrópoles, cidades médias e pequenas, assim como nas zonas rurais.

Considerações finais

Com o crescimento populacional, as dificuldades existentes na organização e oferta de serviços públicos fundamentais da cidade aumentam significativamente. O mesmo ocorreu com Itaberaba. Dentre todos os elementos analisados durante as etapas da pesquisa, observa-se que a cidade de Itaberaba-Ba dispõe de serviços que não são distribuídos igualmente nos bairros da cidade, sobretudo os periféricos, a exemplo das escolas municipais e dos colégios estaduais que juntamente com as creches possuem poucas unidades, levando em consideração o número de habitantes. Tais características podem evidenciar o caráter mercadológico das cidades capitalistas que eleva o preço das habitações de acordo com a oferta de serviços próximos.

É evidente que a demanda de serviços públicos básicos tem crescido muito e a infraestrutura não acompanha a necessidade populacional. Existem poucas escolas de determinados segmentos educacionais que possam atender todos os estudantes. Além disso, os serviços existentes na cidade não estão facilmente disponíveis para todos os bairros periféricos, sendo ainda mais intensificado devido à falta de transporte coletivo na cidade.

Pode-se considerar que, mesmo havendo um controle do crescimento urbano por parte do poder público municipal, não houve o planejamento de oferta dos serviços de saúde a todos os bairros periféricos, que é dificultado pela ausência de transporte coletivo urbano.

Apesar das limitações dos serviços de saúde públicos, estes serviços foram fundamentais para o enfretamento da pandemia da COVID-19, seja no tratamento de pacientes que necessitaram de acompanhamento médico, seja na imunização da população. Itaberaba foi uma importante cidade na oferta do tratamento da COVID-19, atendendo a população de cerca de 23 cidades.

Referências

CAMPOY, L. T. et al. A distribuição espacial e a tendência temporal de recursos humanos para o Sistema Único de Saúde e para a Saúde Suplementar, Brasil, 2005 a 2016. *Epidemiol. Serv. Saúde*. 29 (2), 2020.

CARLOS, A. F. A. A cidade. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

CORRÊA, R. L. O espaço urbano. Série Princípios. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FITZ, P. R. Geoprocessamento sem complicação. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

ITAERABA – IBGE CIDADES. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itaberaba/panorama>. Acesso: 30 ago. 2020.

OLIVEIRA, V. H. N. O papel da Geografia diante da pandemia da COVID-19. *Boletim Conjuntura*. Ano II, v. 3, n. 7, Boa Vista, 2020, p. 80-84.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ITABERABA. Boletins. Disponível em: <https://itaberaba.ba.gov.br/category/boletins/>. Acesso: 10 mar. 2021.

SANTOS, M. O trabalho do geógrafo no terceiro mundo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SCARLATO, F. C. O espaço industrial brasileiro. IN: ROSS, J. L. S. (org). *Geografia do Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 327-380.

SCARLATO, F. C. População e urbanização brasileira. IN: ROSS, J. L. S. (org). *Geografia do Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 381-463.

SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA. Boletins Epidemiológicos – COVID-19. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/temasdesaude/coronavirus/boletins-epidemiologicos-covid-19/> Acesso: 10 mar. 2021.



**EDUCAÇÃO E RELATOS DE EXPERIÊNCIA
EM CONTEXTO PANDÊMICO**

Ensino de Botânica: oficina para formação de professores na pandemia

*Juliana Carvalhais Brito¹
Rogério Soares Cordeiro²
Isabella Barros de Arruda³*

Introdução

No Brasil, o ensino de Botânica tem sido motivo de preocupação, em todos os níveis acadêmicos, pois é visto como uma matéria escolar difícil e entediante (SALATINO; BUCKERIGE, 2016; URSI et al., 2018). A nomenclatura complexa (FONSECA; RAMOS, 2017; MACEDO et al., 2012), o ensino descontextualizado, sem caráter histórico (SANTOS, 2006), excessivamente teórico (KINOSHITA et al., 2016) e a utilização de métodos tradicionais e decorativos (SILVA; ALMEIDA JR; VALLE, 2020), são fatores que causam o desinteresse do estudante e geram um círculo vicioso (SALATINO; BUCKERIGE, 2016) que conduz à cegueira botânica (WANDERSER; SCHUSSLER, 2002).

A Botânica também é vista por muitos docentes como obstáculo para a transposição didática (MOUL; SILVAM 2017). A formação insuficiente nesta subárea da biologia faz com que estes profissionais tenham dificuldade para envolver estudantes no processo de ensino e aprendizagem sobre as plantas e para desenvolver atividades práticas que despertem curiosidade, mostrando a utilidade daquele conhecimento em seu dia a dia (CECCANTINI, 2006).

Por essa razão, muitos professores de Biologia negligenciam os conteúdos relacionados à Botânica ou os ministram, ao fim do ano letivo, de maneira pontual e descontextualizada (MACHADO; AMARAL, 2015; SILVA; ALMEIDA Jr.; VALLE, 2020). Assim, estas temáticas acabam sendo trabalhadas como conjuntos de símbolos e conceitos distantes

1 Docente de Biologia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IF Baiano)

2 Docentes de Biologia do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IF Baiano)

3 Estudante do curso técnico integrado em Agroindústria – IF Baiano *Campus* Itaberaba

da realidade do estudante (CHASSOT, 2003) que, por sua vez, não consegue desenvolver a habilidade de perceber as plantas e reconhecer as suas importâncias (LIMA, 2020; SALATINO; BUCKERIGE, 2016).

No contexto da pandemia da Covid – 19, os desafios se tornaram ainda maiores. Além das dificuldades habituais, os docentes tiveram que aprender a lidar com o ensino remoto e as várias ferramentas tecnológicas necessárias para sua realização. Para tentar ajudar nessa tarefa, o projeto de extensão “Ciência Itinerante: uma experiência com formação de professores de Ciências da Natureza”, desenvolvido por uma equipe de docentes e estudantes do IF Baiano *Campus* Itaberaba, propôs oficinas de formação continuada que fornecessem, aos participantes, algumas estratégias de ensino que promovessem uma visão integradora das experiências escolares com o cotidiano dos estudantes, podendo ser utilizadas no ensino remoto ou presencial.

O objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência da oficina sobre Ensino de Botânica, discutir os desafios e limitações enfrentadas na realização dessa atividade no formato remoto.

A proposta do projeto

O projeto de extensão “Ciência Itinerante: uma experiência com formação de professores de Ciências da Natureza” nasceu com a intenção de oferecer aos professores, dessa área do conhecimento, um espaço formativo para a discussão de atividades práticas e experimentais relacionadas ao Ensino de Ciências.

A proposta foi contemplada pelo edital de extensão N° 01/2020 – PIBIX Modalidade Júnior, para ser executada no município de Marcionílio Souza – Bahia, cujo público participante foi de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Devido à suspensão das atividades presenciais, decorrentes da pandemia da Covid-19, e à necessidade de uma instrução normativa que regulamentasse as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), o projeto iniciou as atividades em abril de 2021. A proposta inicial tinha três etapas (Quadro 1):

Quadro 1. Sistematização da proposta inicial para desenvolvimento do projeto de extensão “Ciência Itinerante: uma experiência com formação de professores de Ciências da Natureza”.

Etapa	Dimensão	Descrição
1*	Encontro diagnóstico	Apresentação da proposta e equipe do projeto; Aplicação de um questionário diagnóstico.
2*	Oficinas de formação continuada	Discussão de temáticas relacionadas ao Ensino de Ciências; Realização de atividades práticas e experimentais de baixo custo.
3**	Mostra municipal de Ciências	Organização de evento aberto à comunidade escolar, para apresentação dos trabalhos e experimentos desenvolvidos pelos docentes e estudantes de Marcionílio Souza.

*Atividades realizadas no Google Meet.

**Atividade suspensa devido à pandemia.

Fonte: Os autores

Após o contato prévio com a secretaria municipal de educação, agendamos um encontro on-line, através da plataforma Google-meet, com os professores de Ciências, coordenadores e gestores das escolas da rede municipal de Marcionílio Souza. O primeiro encontro teve como objetivos orientadores: i) a apresentação da proposta do projeto; e ii) a aplicação de um questionário diagnóstico (Quadro 2.)

Ao finalizar o questionário, os participantes receberam uma lista com os conteúdos de Ciências trabalhados do sexto ao nono anos do ensino fundamental, onde deveriam assinalar aqueles que considerassem, dentro das práticas em Ciências, mais desafiadores. Nesta etapa da análise, nosso objetivo foi identificar os temas de maior interesse dos professores. Os conteúdos que foram mais assinalados orientaram a escolha da temática central e o planejamento das oficinas de formação.

Quadro 2. Dimensões e variáveis do questionário diagnóstico aplicado aos participantes.

Pergunta	Objetivo
1. Tempo de docência	- Conhecer formação e história do docente no Ensino de Ciências.
2. Área de formação	
3. Tipo de escola em que atua (Rural/Ur- bana/Ambas)	
4. Há quanto tempo você ensina Ciências da Natureza?	
5. Em quais anos leciona este componente curricular?	
6. Você trabalha exclusivamente com a disciplina Ciências da Natureza?	
7. Se na questão anterior sua resposta foi NÃO, quais as outras disciplinas que leciona?	
8. Você escolheu lecionar Ciências da Natureza?	
9. Se na questão anterior sua resposta foi NÃO, você considera que isso dificulta seu trabalho enquanto docente? Por quê?	
10. Que tipo de dificuldade você enfrenta para lecionar os conteúdos relacionados ao componente curricular Ciências da Natureza?	

<p>11. O que você pensa sobre formação continuada?</p>	<p>- Conhecer a importância que os participantes dão à formação continuada; - Identificar fatores que dificultam a formação continuada; - Estimar com que frequência o município promove formação continuada; - Saber se existem e se os docentes conhecem as políticas de estímulo à capacitação do município.</p>
<p>12. Com que frequência o município oferta formação continuada para os professores da rede?</p>	
<p>13. Com que frequência você participa das formações continuadas oferecidas pelo município?</p>	
<p>14. Você costuma buscar cursos de capacitação em sua área de atuação?</p>	
<p>15. Se sua resposta foi SIM, que tipo de recursos você utiliza para continuar seu processo formativo?</p>	
<p>16. Assinale o(s) fator(es) que dificultam a continuidade do seu processo formativo.</p>	
<p>17. Você conhece as políticas de estímulo à capacitação/qualificação inicial e continuada da rede de ensino que você trabalha?</p>	
<p>18. Se na questão anterior a sua resposta foi SIM, que estímulos são estes?</p>	
<p>19. Assinale abaixo alguma(s) opção(ões) de atividades práticas que poderiam ser trabalhadas nas oficinas de formação continuada do projeto Ciência Itinerante e que você considera que poderão contribuir com sua prática pedagógica e seu processo formativo.</p>	<p>- Orientar o planejamento das oficinas de formação continuada.</p>
<p>20. Queremos saber quais temáticas mais te interessam no Ensino de Ciências ou que você sente mais dificuldade em desenvolver atividades práticas com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Assinale o(s) conteúdo(s) que você gostaria que fosse(m) trabalhado(s) nas oficinas de formação.</p>	

Fonte: Os autores

Os encontros aconteceram quinzenalmente, por meio da plataforma Google-Meet®, e contavam, em média, com a participação de 15 profissionais da educação. A oficina começava com um momento teórico, onde era feito um breve apanhado sobre o conteúdo proposto, mostrando conceitos e pontos importantes que deveriam ser trabalhados em sala de aula, seguido de um momento prático.

Em nosso planejamento, este segundo momento seria a execução das atividades propostas nos roteiros elaborados pela equipe do projeto. Esta fase é extremamente importante, pois, além de ensinar ao docente como conduzir as tarefas, permite a ele, vivenciá-las de modo a perceber suas potencialidades, as possíveis dificuldades e sensações que se deseja proporcionar aos estudantes. Desse modo, o professor pode entender de maneira clara, a importância das vivências práticas e experimentais no Ensino de Ciências e como elas podem tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Infelizmente, devido ao formato on-line, este momento prático teve que ser substituído pela explicação detalhada do roteiro e demonstração dos experimentos por meio de vídeos produzidos pelos estudantes do *Campus*. Todos os roteiros utilizados durante o projeto foram organizados na cartilha “Simplificando o Ensino de Ciências”, publicada no Periódico de Extensão Piemonte do Paraguassu, disponível no site do IF Baiano *Campus* Itaberaba.

Ensino de Botânica: a Oficina de Formação Continuada

É bem comum acontecer de um professor lecionar uma aula acerca de dado tema e, em pouco tempo, perceber que os estudantes esqueceram grande parte do conteúdo que foi lecionado (SILVA; CAVALLET; ALQUINI, 2006). Mas por que isso acontece? No caso do Ensino de Botânica, muitos estudantes não veem as plantas como um conteúdo interessante, que faz parte do seu dia a dia (UNO, 2009). Nesse contexto, o professor precisa promover uma ação de reflexão para a construção pensada dos conceitos e não apenas se ater às exposições orais do assunto (MOUL; SILVA, 2017).

Para que isso aconteça, se faz necessário que o docente compreenda seu papel de mediador entre os estudantes, discernindo as noções que eles possuem sobre as plantas e sobre o conhecimento científico (BON-

FIM et al., 2015). Desse modo, é possível associar práticas e atividades educativas que valorizem os saberes locais, estimulem a participação dos aprendizes e torne a escola um “ambiente propício para a produção científica, partindo das representações simbólicas construídas, historicamente, pelos alunos” (MOUL; SILVA, 2017).

Partindo deste princípio, planejamos uma Sequência Didática (SD) que auxiliasse nossos participantes a refletirem sobre estratégias que facilitem a compreensão e a relevância das plantas no cotidiano. Para isso, a SD tencionou a associação entre os saberes dos alunos e o conhecimento científico sobre a Morfologia Vegetal. Ou seja, uma proposta com um olhar voltado para o pluralismo epistemológico (MATTOS 2011). A sequência foi organizada em quatro momentos (Quadro 3).

Temas	Recursos didáticos	Objetivos
Reino Vegetal	Roda de conversa	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre plantas.
Morfologia Vegetal	Elaboração de uma lista de produtos e/ou hábitos diários, em que os estudantes observem a presença de plantas.	Despertar o olhar dos discentes para as plantas presentes em seu cotidiano.
Morfologia Vegetal	Aula de campo	Possibilitar o contato direto com a natureza e a observação das partes das plantas.
Morfologia Vegetal	Elaboração de cartilha sobre plantas medicinais.	Resgatar a história e a cultura das comunidades em que os estudantes vivem por meio dos conhecimentos sobre plantas medicinais.

Fonte: Os autores

A opção por trabalhar com a abordagem da perspectiva da Sequência Didática, se deu, predominantemente, por se tratar de “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de

certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). No Ensino de Ciências, as SDs são importantes por se tratarem de um processo interativo entre ensino e aprendizagem, facilitando a integração de docentes e educandos e permitindo a construção e sistematização de um novo conhecimento (OLIVEIRA, 2011).

O primeiro momento da SD teve um viés diagnóstico, em que o professor poderia realizar uma roda de conversa com perguntas direcionadas (Quadro 4), que trouxessem para a sala de aula, os conhecimentos e percepções dos estudantes sobre o Reino Vegetal. Outra opção para esse diagnóstico, seria a aplicação de um questionário on-line, que poderia ser respondido pelos alunos em casa.

Quadro 4. Questões orientadoras para a roda de conversa.

1 – Você gosta de plantas? Por quê?
2 - Existem plantas em seu quintal, perto da sua casa ou no caminho para a escola? Se sim, de quais você lembra?
3 - Quando você observa uma planta, qual parte ou partes chamam mais a sua atenção? Por quê?
4 - Você considera importante estudar as plantas? Por quê?
5 - Quando algum conteúdo relacionado à botânica (plantas) é abordado na escola, qual a sua expectativa?
6 - Você aprende sobre plantas em outros lugares? Se sim, descreva.
7 - Você conhece plantas medicinais utilizadas em sua região? Quais e para que são utilizadas?
8 – Se sua resposta foi sim na pergunta anterior, com quem você aprendeu?

Fonte: Os autores

Esse momento inicial de discussão permite ao professor conhecer o que os discentes sabem sobre as plantas e dar a eles protagonismo no processo de ressignificação dos conceitos (BONFIM et al., 2015). No entanto, para que esta estratégia atinja o seu objetivo, o docente precisa valorizar os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes, promo-

ver contextualização e interações que contribuam para a elaboração de novos conceitos (MOUL; SILVA, 2017).

Para isso, sugerimos a elaboração de uma lista de produtos e/ou hábitos diários em que os estudantes observassem a presença de plantas. A lista deveria conter, no mínimo, dez itens e o nome da planta ou a parte dela que foi utilizada (raiz, caule, folhas, flores, frutos, sementes ou a planta inteira). O objetivo desta atividade foi despertar o olhar dos discentes para o que está ao seu redor e, muitas vezes, é passado despercebido como, por exemplo, a presença de plantas na ornamentação do quintal ou jardim de sua casa, na composição de produtos de higiene pessoal, limpeza e na alimentação da família.

A interação entre o estudante e a sua família, dos estudantes com o professor e o compartilhamento das listas com a turma, favorecem a elaboração de um pensamento conceitual (MOUL; SILVA, 2017). Um processo que se dá por meio da interação entre um indivíduo e alguma experiência externa (MORTIMER; EL-HANI, 2013) e estabelece uma relação de reflexão mais sistematizada com o assunto. Desse modo, o discente consegue selecionar algumas ideias e criar conexões entre elas, permitindo a construção de modelos científicos sobre o tema proposto (SANTOS, 2006), que, neste caso, é o da Morfologia Vegetal.

Para realmente ser significativa, a aprendizagem deve ser contínua e de descobertas (STANSKI et al., 2016). Portanto, a partir da apresentação e discussão das listas trazidas pelos alunos, o professor poderá promover a reflexão de que as plantas estão presentes desde ações simples do dia a dia, como escovar os dentes, por exemplo, até a composição de um medicamento importante para o tratamento de diversas doenças.

É provável que, nessa discussão, muitos discentes relatem que nunca tinham observado que as plantas estão presentes neste ou naquele item de suas listas e que não sabiam que “comiam” tantos vegetais nos produtos industrializados. Essa contextualização “possibilita que, partindo de sua realidade, o aluno conheça outros horizontes e novas possibilidades de aprender” (URSI et al., 2018) e, a partir daí, o professor pode fazer associações necessárias com o conhecimento teórico, que é tão importante para a construção do saber científico.

Para fazer esse link, nossa sugestão no roteiro de atividades proposto aos participantes da oficina, foi o planejamento de uma aula exploratória de campo. A atividade de campo envolve o deslocamento dos

estudantes para um ambiente fora dos espaços de estudo escolar (FERNANDES, 2007). Ou seja, é a substituição da sala de aula tradicional por outro ambiente como uma praça; uma região no entorno da escola; parques; vegetações nas margens de rios e riachos da região; sítios; quintais das casas da comunidade ou uma área de preservação. Proposição também conhecida como espaço não formal de ensino (BIANCONI; CARUSO, 2005).

Esse tipo de atividade possibilita o contato direto com a natureza e a observação de fenômenos naturais que estimulam a curiosidade, viabilizando, concomitantemente, a associação entre teoria e prática (LAZZARI et al., 2017). Também coloca o estudante como protagonista de seu aprendizado, possibilitando sua própria elaboração a respeito do que está vendo (VIVEIRO; DINIZ, 2009). Nessa oportunidade, o professor pode apresentar as partes constituintes do corpo da planta, suas funções e diversidade.

Em trabalho realizado por Lazzari et al. (2017), com estudantes do oitavo ano do ensino fundamental, no Rio Grande do Sul, pesquisadores observaram um aumento de 55% no número de estudantes que consideraram ter melhorado sua percepção acerca de conhecimento sobre temas relacionados às plantas, após a realização de uma trilha ecológica. Segundo os autores, os resultados demonstram que parte dos estudantes conseguiu assimilar novas informações e conceitos apresentados na vivência experimentada na atividade.

No contexto do ensino remoto, sugerimos aos professores a adaptação deste momento da SD. Em vez de realizar a aula de campo, o professor poderia solicitar aos discentes um passeio, com a supervisão dos pais ou responsáveis, nos arredores de suas residências, para registrar, com fotografia ou desenho, os diferentes tipos de raízes, caules, folhas, flores, frutos e sementes das plantas que fossem encontradas pelo caminho.

De volta à sala de aula, nossa orientação aos docentes, foi a de resgatar os registros fotográficos e desenhos feitos pelos estudantes, para retomar o assunto, a fim de trazer o aporte teórico necessário para reforçar o que foi observado na atividade de campo e, também, consolidar conceitos importantes para o entendimento da Morfologia Vegetal.

Para finalizar a SD e resgatar um pouco da história e da cultura das comunidades em que os estudantes vivem, sugerimos em nosso rotei-

ro, a produção de uma cartilha sobre plantas medicinais. Ao contrário das atividades propostas até aqui, que foram desenvolvidas individualmente pelos estudantes, esta deveria ser feita em equipe de até cinco alunos. A proposição para este momento, de uma atividade que fosse colaborativa, se justifica pelo fato de que quando trabalham em grupos, os estudantes se envolvem nas diferentes etapas da realização das tarefas, de acordo com suas habilidades e preferências (BEVILACQUA; COUTINHO-SILVA, 2007).

Os discentes deveriam conversar com pessoas de sua comunidade para “re” descobrirem as plantas que eram (ou ainda são) utilizadas como “remédio” na região em que vivem. Essa conversa foi orientada por um questionário semiestruturado que ajudava o aluno a obter informações básicas e necessárias para a elaboração do material (Quadro 5).

Quadro 5. Questionário semiestruturado sobre plantas medicinais que orientaram a conversa dos estudantes com as pessoas de sua comunidade.

1. Qual o nome (popular) da planta?
2. Para que é utilizada?
3. Qual parte da planta é utilizada?
4. Qual o modo de preparo?
5. Como deve ser utilizado? (Passar no local? Beber o chá? Quantas vezes ao dia? Por quanto tempo?)

Fonte: Os autores

Essa relação dialógica com a comunidade, coteja com a perspectiva da etnobotânica, uma abordagem que se preocupa com os sujeitos e com os seus saberes (SIQUEIRA; PEREIRA, 2014). Dentro dessa perspectiva, o ensino de Botânica resgata os conhecimentos de povos e comunidades tradicionais, aproximando gerações de uma mesma localidade, onde jovens, sobretudo mulheres, líderes e anciãs locais, propagam seus saberes ao longo das gerações (SIQUEIRA; PEREIRA, 2014; ALENCAR et al., 2019).

A partir das informações obtidas nas conversas, as equipes deveriam montar uma cartilha contendo de cinco a dez plantas medicinais. O material deveria receber em seu título o nome do município ou comunidade em que os estudantes fizeram as entrevistas, como por exemplo, “Plantas Medicinais de Itaberaba”. Essa orientação tem como objetivo resgatar e valorizar o conhecimento do estudante e de sua comunidade, pois, quando utilizamos saberes que já possuímos, ou que nos são familiares, o processo de ensino e aprendizagem, se torna mais interessante, trazendo mais sentido ao que está sendo estudado (BRANSFORD et al., 2007; URSI et al., 2018; BRITO; CORDEIRO, 2022).

Caso a equipe encontrasse a planta mencionada no local da entrevista, deveria observar suas características morfológicas e fazer o registro fotográfico. Se isso não fosse possível, a equipe poderia buscar na internet imagens representativas. Para cada uma das plantas inseridas na cartilha, além das informações obtidas na entrevista, o grupo deveria informar o nome científico, família botânica e características gerais da planta (hábito, tipo de raiz, caule, folha, descrição das flores e frutos). Para padronizar a edição do material, disponibilizamos um modelo simples de *layout* para a apresentação das informações solicitadas (Figura 1).

No contexto do ensino remoto, que impossibilitou a realização de aulas práticas, a observação *in locus* dos caracteres morfológicos das plantas mencionadas pelas pessoas entrevistadas, proporcionou ao professor, a oportunidade de promoção de um momento de contato direto entre os discentes e o seu objeto de estudo, que, neste caso, foram as plantas. Segundo Lima (2020), a realização de atividades práticas, desenvolvidas em ambientes naturais, permite que o estudante visualize e compreenda as relações das plantas com o meio, favorecendo o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e investigativa.

Brito; Cordeiro (2022) corroboram esta ideia ao observarem as respostas de estudantes de graduação, do curso de Engenharia Agrônômica, sobre a utilização de portfólio como instrumento de ensino e aprendizagem. Segundo estes autores, o contato prático com as plantas, mitigou dúvidas e repertorizou os discentes acerca dos conhecimentos sobre Morfologia Vegetal, na disciplina Botânica Sistemática.

A entrega das cartilhas foi deixada a critério do professor. As equipes poderiam devolver o arquivo em formato PDF ou impresso. Outra

opção, considerando o retorno das atividades presenciais, seria a organização de um pequeno evento para o “lançamento” das cartilhas na escola ou na comunidade. Neste caso, seria necessária a impressão de alguns exemplares do material para exposição e apresentação.

Figura 1. Modelo de *layout* sugerido para a apresentação das informações obtidas pelos estudantes nas entrevistas, observações feitas in locus e pesquisa bibliográfica para a produção das cartilhas sobre plantas medicinais.

Fotografia

Nome do autor da foto e o ano.

Nome popular
Nome Científico
Família
Para que serve
Parte(s) da planta utilizada
Como é utilizada
Características gerais da planta:
(1) Hábito (Árvore, arbusto, herbácea, trepadeira...);
(2) Tipo de raiz;
(3) Tipo de caule;
(4) Tipo de folha (limbo e filotaxia)
(5) Descrição da flor (número de pétalas e sépalas; cor; se é hermafrodita, feminina ou masculina);
(6) Descrição do fruto (seco ou carnosso/ deiscente ou indeiscente/ cor).

Desafios e limitações da oficina sobre ensino de Botânica em formato remoto

Depois da apresentação do roteiro com as propostas de atividades, abrimos espaço para discutir as dificuldades e possibilidades na execução de cada uma delas, no contexto das escolas municipais de Marcionílio Souza. O formato remoto da oficina foi um limitante importante para a participação dos professores nas discussões. Na grande maioria das vezes, a participação se limitava a duas ou três professoras.

Não conseguimos mensurar o motivo real para a baixa adesão às discussões. Nossa principal hipótese é a de que muitos participantes, apesar de ensinarem Ciências, não são formados em Ciências Biológicas ou não atuam em sala de aula, são coordenadores pedagógicos nas escolas do município. É provável que a falta de suporte teórico específico da área, tenha intimidado a participação por receio de falar algo que não fosse pertinente. Apesar disso, todos os participantes que se manifestaram nesse momento de discussão, consideraram a proposta viável e de fácil aceitação por parte dos estudantes.

A ideia de elaborar uma lista de itens e hábitos do cotidiano foi apontada como uma estratégia muito interessante, por aguçar o olhar do aluno para as plantas. Segundo os professores, a realização de aulas de campo é uma metodologia utilizada por muitos deles. Na maioria das vezes, os espaços escolhidos foram o pátio da própria escola ou uma praça próxima a ela. Por se tratar de uma área rural, a sugestão da utilização dos quintais das casas como *locus* de exploração, foi considerada uma boa oportunidade de colocar os estudantes em contato com seu objeto de estudo, sem terem que sair de casa, especialmente no cenário da pandemia da Covid-19.

Uma das professoras mencionou já ter utilizado a elaboração de uma cartilha sobre plantas medicinais como estratégia para ensinar. Segundo ela, os discentes resgataram muitas informações interessantes e relataram a alegria dos idosos de sua comunidade, em compartilhar o que sabiam com estudantes tão jovens. O que endossa o que tem sido dito por muitos pesquisadores (CARNIELLO et al., 2010; KOVALSKI; OBARA, 2013; SIQUEIRA; PEREIRA, 2014; ALENCAR et al., 2019).

Outro fator limitante nessa edição do projeto, foi a impossibilidade de realizar a aula de campo exploratória com os professores. No primei-

ro ano de execução, em 2019, a oficina de Botânica proporcionou uma experiência muito rica para os participantes. A promoção de uma aula de campo, no *Campus* do IF Baiano, ajudou os professores a identificarem uma série de estruturas da morfologia vegetal, que conheciam apenas pelo nome ou pelo livro didático.

Em um segundo momento, os docentes fizeram a dissecação de uma flor e puderam conhecer, através do estereomicroscópio (lupa), as anteras e grãos de pólen em uma versão que nenhum deles haviam tido a oportunidade de ver. O relato dos participantes, em ambas as atividades, revelou o entusiasmo/alegria em vivenciar e aprender na perspectiva da prática de um pesquisador em botânica. Tal experiência reforçou para muitos deles, a importância de oportunizar esse tipo de vivência aos estudantes, dentro do Ensino de Ciências. É tirar do “estudar ciências” e propiciar o “fazer ciências” (SCARPA; CAMPOS, 2018; CARDOSO; SCARPA, 2018).

Infelizmente, o formato remoto da oficina de Botânica, em 2021, tirou dos participantes, a oportunidade de experimentar as atividades e conhecer, sob outro ponto de vista, aquilo que eles costumam ensinar. Apesar disso, o compartilhamento de experiências e a discussão das propostas do roteiro apresentado, trouxe contribuições importantes para o processo formativo dos professores de Marcionílio Souza. Revelou, mais uma vez, a relevância da utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes e da realização de atividades práticas como estratégias para a construção do conhecimento científico.

Considerações finais

Todo projeto que envolve a formação de professores merece, minimamente, muito respeito. O objetivo deste trabalho foi apresentar, sob a forma de relato de experiência, os desdobramentos de uma oficina para Ensino de Botânica, proposta aos docentes da rede municipal de Marcionílio Souza – Bahia.

A rede federal de ensino está alicerçada em um tripé, a saber: ensino, pesquisa e extensão. O presente trabalho é culminância do último segmento – a extensão; e só foi possível graças ao fomento do Edital de extensão Nº 01/2020 – PIBIEX Modalidade Júnior. Desenvolver um projeto de extensão com uma proposta predominantemente prática como

o “Ciência Itinerante”, em formato remoto, foi um desafio gigantesco. Planejar as oficinas na modalidade on-line, com atividades que pudessem ser aplicadas e/ou ajustadas ao ensino remoto, exigiu da equipe do projeto muita pesquisa, estudo e discussão.

Desenvolver projetos de extensão implica em envolver a comunidade nas atividades de “dentro dos muros” das instituições. Em condições de normalidade, a tarefa é desafiadora. Há de se destacar que o projeto “Ciência Itinerante: Uma experiência com formação de professores de Ciências da Natureza” é, felizmente, contemplado pelo edital e, ao mesmo tempo, atravessado pelo cenário de pandemia. Ou seja, o desafio ganha dimensões que fogem do nosso controle, dentre elas, a adesão e continuidade dos participantes. Em tempos de pandemia, todos os profissionais da educação vivenciaram um verdadeiro estresse, diante do tempo expostos às telas.

Mesmo com todo este cenário, que contrariou as expectativas de trabalho, fica demarcada uma herança pedagógica aos profissionais de ensino do município contemplado – demos voz e luz aos problemas crônicos que o Ensino de Botânica sempre enfrentou, ao ponto de ser considerado como negligenciado e nomeado de “cegueira”.

Nós enfrentamos todas as adversidades desta área subestimada, dos organismos despercebidos e, sobretudo, da falta de políticas públicas que fomentem a formação continuada de docentes – certamente, um dos pontos centrais para um salto de qualidade, sobretudo, da educação básica brasileira. Fica para nós, que embora não tenha sido possível realizar as atividades de maneira presencial e prática, oportunizarmos aos professores da rede municipal de Marcionílio Souza um espaço de discussão, reflexão e (re)construção de práticas pedagógicas, além de um material rico em possibilidades de atividades práticas que podem ser utilizadas tanto no ensino remoto como no presencial.

Nosso trabalho, para além de propor novas alternativas para o Ensino de Botânica, tencionou uma perspectiva que dialoga com alguns segmentos. Dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular, por colocar os discentes como o centro da proposição. O outro viés que valida os saberes das comunidades tradicionais foi o da Etnobotânica, que culminou num caminho de proximidade entre o jovem e o idoso, entre o novo e o velho, conectados por saberes e interesses em comum – a promoção da alfabetização e do letramento científico –, o fazer e o ensinar sobre e das plantas.

Referências

- ALENCAR, E.M. et.al. Estudo etnobotânico do conhecimento e uso das plantas medicinais no município de Buriticupu, Maranhão, Brasil. *Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais*, v. 1, n. 6, p. 328-338, 2019.
- BEVILACQUA, G.D., COUTINHO – SILVA, R. O ensino de Ciências na 5ª série através da experimentação, *Ciências & Cognição*, v. 10, p. 84-92, 2007.
- BONFIM, L. R. M.; TAVARES-MARTINS, A. C. C.; PALHETA, I. C.; JUNIOR, A. S. M. O Ensino de Botânica em escolas públicas e particulares no município de Barcarena, Pará, Brasil. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 8, n. 17, p. 167-176, 2015.
- BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação não-formal. *Cien. Culto. São Paulo*, v. 57, n. 4, 2005.
- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. Como as pessoas aprendem. Cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- BRITO, J. C.; CORDEIRO, R. S. Portfólio sobre morfologia vegetal num cenário pandêmico: relato das percepções de estudantes de engenharia agrônoma in: Dossiê Temático SBEnBio – Regional 1 – Ensinar e aprender Ciências e Biologia em tempos de pandemia, 2022.
- CARDOSO, M.J.C. SCARPA, D. L. Diagnóstico de Elementos do Ensino de Ciências por Investigação (DEEnCI): Uma Ferramenta de Análise de Propostas de Ensino Investigativas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.18, n. 3. p. 1025-1059, 2018.
- CARNIELLO, M. A. et al. Quintais urbanos de Mirassol D'Oeste – MT, Brasil: uma abordagem etnobotânica. *Acta Amazonica*, v. 40, n. 3, p. 451 -470, 2010.
- CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 436p., 2003.
- CECCANTINI, G. Os tecidos vegetais têm três dimensões. *Revista Brasileira de Botânica*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 335-337, 2006.
- FERNANDES, J.A.B. Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico. São Paulo, 2007. 326p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FONSECA, L.R.; RAMOS, P. O Ensino de Botânica na Licenciatura em Ciências Biológicas: uma revisão de literatura. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

KOVALSKI, M. L. OBARA, A. T. O estudo da Etnobotânica das plantas medicinais na escola. *Ciênc. Educ.*, v. 19, n. 4, p. 911-927, 2013.

KINOSHITA, L. S. et al. A Botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora. São Carlos: RiMa, 2006.

LAZZARI, G.; GONZATTI, F.; SCOPEL, J.M.; SCUR, L. Trilha ecológica: um recurso pedagógico no ensino da Botânica. *Scientia Cum Industria*, v. 5, n. 3, p. 161-167, 2017.

LIMA, R.A. O Ensino de Botânica: desafios e possibilidades. *SAJEBTT*, Rio Branco, UFAC, v. 7, n. 2, 2020.

MACEDO, M. et al. Concepções de professores de Biologia do Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de Botânica. In: *ANAIS DO IV EIBIEC*, p. 387-401, 2012.

MACHADO, C. C.; AMARAL, M.B. Memórias Ilustradas: Aproximações entre Formação Docente, Imagens e Personagens Botânicos. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 8, n. 2, p. 7-20, 2015.

MATTOS, R. A. Em defesa do pluralismo epistemológico. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 16, n. 10, p. 22-24, 2011.

MORTIMER, E. F.; EL-HANI, C. N. Um visão sócio-interacionista e situada dos conceitos e a internalização em Vygotsky. In: *IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Atas do IX ENPEC*, Águas de Lindoia, SP, 2013.

MOUL, R.A.T.M.; SILVA, F.C.L. A construção de conceitos em Botânica a partir de uma sequência didática interativa: proposições para o ensino de Ciências. *Revista Exitus*, v. 7, n. 2, p. 262-282, 2017.

OLIVEIRA, M. M. Círculo hermenêutico-dialético como sequência didática interativa, *Interfaces Brasil / Canadá*, v. 11, n. 1, p. 235-251, 2011.

SALATINO, A.; BUCKERIGE, A. Mas de que serve saber botânica? *Estudos Avançados*, v. 30, n. 87, p. 177-196, 2016.

SANTOS, F. S. A Botânica no Ensino Médio: será que é preciso apenas memorizar nomes de plantas? In: SILVA, C. C. (Org.) *Estudos de História e Filosofia das Ciências*. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 223-243, 2006.

SCARPA, D. L.; CAMPOS, N.F. Potencialidades do ensino de Biologia por Investigação. *Estudos avançados*, v. 32, n. 94, p. 25-41, 2018.

SILVA, A. N. F.; ALMEIDA Jr., E.B.; VALLE, M.G. Exsicatas como recurso didático: contribuições para o ensino de botânica. *Braz. J. of Develop.*, v. 6, n. 5, p. 24632-24639, 2020.

SILVA, L. M.; CAVALLET, V. J.; ALQUINI, Y. O professor, o aluno e o conteúdo no ensino de botânica. *Revista Educação*, v. 31, n. 1, p. 67-80, 2006.

SIQUEIRA, A. B.; PEREIRA, S. M. Abordagem Etnobotânica no ensino de biologia. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, v. 31, n. 2, p. 247-260, 2014.

STANSKI, C.; LUZ, C.F.P.; RODRIGUES, A.R.F.; NOGUEIRA, M.K.F.S. Ensino de Botânica no Ensino Fundamental: estudando o pólen por meio de multimídias. *Hoehnea*, v. 43, n. 1, p. 19-25, 2016.

UNO, G. E. Botanical literacy: What and how should students learn about plants? *American Journal of Botany*, v. 96, p. 1753-1759, 2009.

URSI, S.; BARBOSA, P. P.; SANO, P. T. BERCHEZ, F.A.S. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, 2018.

VIVEIRO, A.A.; DINIZ, R.E.S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. *Ciência em tela*, v. 2, n. 1, p. 163-190, 2009.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, v. 47, p. 2-9, 2002.

ZABALA, A. *Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Planejamento estratégico empreendedor para enfrentamento de impactos pandêmicos em empresas agroindustriais do Território Piemonte do Paraguaçu

*Aleciane da Silva Moreira Ferreira
Neiani Silva Araújo
Lylia Pereira Freitas
Adrielle Nascimento Araújo
Kauan Caio de Arruda Farias
Heloísa Helena de Abreu Martins
Bianca Alice de Sales de Brito
Pedro Henrique de Souza Barbosa do Nascimento
Jacklane Silva Carlos
Ellen Mendes Azevedo
Emanuel Lucas Telles Bastos Sena*

Introdução

A agroindústria tem grande importância na economia brasileira. O processamento agroindustrial promove a transformação de matérias-primas, aumentando o valor dos produtos primários, reduzindo perdas, prevenindo a degradação pela sazonalidade e expandindo o comércio. De acordo com o Cepea (Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada) e a CNA (Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil), em 2020, o PIB teve alta para todos os segmentos do agronegócio, inclusive para a agroindústria (8,72%), que foi o segmento mais prejudicado pela pandemia, envolvendo o processamento, transformação e beneficiamento de produtos agrícolas, proporcionando oportunidades de maior inserção do meio rural e da economia de mercado.

O Nordeste brasileiro possui recursos naturais que favorecem a expansão de diferentes agroindústrias, a exemplo de frutas, hortaliças, carnes, aves, pescados, leite e derivados, além do segmento sucroalcooleiro. A região é dotada de infraestrutura portuária em praticamente todos os estados, o que facilita a exportação desses produtos (JÚNIOR; SANTOS, 2008).

Com o crescimento das agroindústrias, em especial a agroindústria familiar e de pequenos produtores, é importante destacar a contribuição do empreendedorismo para promover novas formas de comércio e novas oportunidades de trabalho e renda (LIMA et al., 2015, p. 98).

Apesar de multiparadigmático, o empreendedorismo contribui para o desenvolvimento social, local e pessoal (FERREIRA; GONDIM; LOIOLA, 2022), sendo importante ser abordado nos espaços educacionais tanto como opção de carreira para os estudantes quanto para intervenções na comunidade por meio de ações extensionistas, como é o caso do Programa IF Mais Empreendedor Nacional, que foi concebido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC), por meio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Extensão, Pesquisa, Ensino Profissionalizante e Tecnológico (FADEMA).

O referido Programa IF Mais Empreendedor Nacional teve por objetivo, em 2021, oferecer apoio consultivo com ações e orientações aos Micro e pequenos Empreendedores (MPEs) e Empreendedores Individuais (MEIs) que foram mais afetados negativamente pela pandemia Covid-19. Embora o governo brasileiro tenha realizado ações para diminuir o impacto econômico, como o auxílio emergencial para microempreendedores individuais e/ou linha de crédito para pagamento da folha salarial de pequenas e médias empresas, a criação de conteúdos voltados para auxiliar nas principais dificuldades ligadas ao universo empreendedor é essencial. Desta forma, ações desenvolvidas pelo programa IF Mais Empreendedor possibilitaram aos pequenos empreendedores das comunidades, nas quais os IFs estão instalados, aprimorarem a gestão produtiva, mitigando os erros e maximizando resultados positivos, através da capacitação, orientação e planejamento estratégico.

Dentre os 39 Institutos Federais que participaram do projeto em 2021, o Instituto Federal Baiano *Campus* Itaberaba atuou com o Projeto “Planejamento Estratégico Empreendedor para Enfrentamento de Impactos Pandêmicos”, em 7 (sete) empresas do segmento agroindustrial localizadas no Território Piemonte do Paraguaçu, sob a coordenação e orientação da professora Dr^a Aleciane da Silva Moreira Ferreira; houve ainda a participação de 10 estudantes bolsistas e voluntários do terceiro ano do curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Itaberaba, e a colaboração da professora Dr^a Heloísa Helena de Abreu Martins.

Projeto Planejamento Estratégico Empreendedor para Enfrentamento de Impactos Pandêmicos – PEIMP

O objetivo do PEMP foi desenvolver estratégias salutares de sobrevivência de negócios a partir de ações pontuais e efetivas. Com os avanços da pandemia não é surpreendente os negócios serem impactados negativamente, causando demissões, contração de dívidas, fechando as portas, sofrendo os impactos psicológicos, entre outros aspectos. Sobreviver no mercado em meio a esta crise mundial na saúde tem sido muito desafiador para as empresas, especialmente as pequenas, e alguns segmentos como hotelaria, restaurantes, transportes, atividades artísticas, comércio de veículos, calçados, roupas, etc. (BRASIL, 2020). Como a entrega do produto/serviço final ao cliente depende de uma cadeia produtiva em movimento, alguns serviços essenciais, como os do segmento alimentício, acabam também sendo afetados pela escassez de demanda e de oferta de seus intermediários (ex. restaurantes, lanchonetes e distribuidoras de bebidas). Todos os elos da cadeia produtiva são afetados, em função de sua interdependência. Com isso, o poder público precisa elaborar políticas de apoio para esses empreendimentos. Algumas dessas ações são advindas de instituições públicas de ensino, como é o caso dos Institutos Federais, os quais promovem intervenções sociais oferecendo informação e conhecimento que geram resultados.

São ações importantes para auxiliar a elaboração de estratégias edificantes de enfrentamento, afinal, é preciso pensar em caminhos alternativos e se reinventar na medida do possível. A estratégia é uma rota, um caminho conscientemente elaborado para guiar a organização através do tempo, podendo ser formulada por meio de planos e ações levando em conta o ambiente atual e futuro do negócio. Por esta razão, a relevância deste Projeto está no desenvolvimento de estímulo e ações estratégicas de empreendimentos que precisam inovar para sobreviverem. Não se trata de inovação radical, mas incremental e de processos (DE SODRI, 2008; DE SORDI; JENUINO; COSTA, 2015), ou seja, ideias criativas que conduzem pequenas ações diferenciadas com os recursos que as empresas possuem.

Por isso, é possível inovar em processos e não somente em produtos, além de não ser algo que só grandes empresas podem fazer. Pequenas

ações bem realizadas fazem diferença. A criatividade neste momento singular que estamos vivendo funciona como uma válvula de escape para as nossas vidas pessoais e, especialmente, para o universo empresarial/empreendedor: O que fazer para não paralisar? Como fazer? Quem fará? Quando fará? Quanto custa fazer isso? Por que fazer isso? Onde será feito? São indagações que um gestor de negócio precisa fazer em toda a sua vida empreendedora e, mais do que nunca, nesta crise que estamos enfrentando. Entretanto, isso não tem sido nada fácil para os nossos empreendedores, seja por falta de tempo, seja por desencantamento ou outras motivações.

Neste sentido, um auxílio consultivo de pessoas que estão estudando o mercado local e global e suas tendências, bem como gestão de empresas agroindustriais e agropecuárias, pode contribuir com esses empreendedores por meio de planejamento e ações pontuais e efetivas capazes de gerar resultados satisfatórios. Essas pessoas que estão se atualizando diuturnamente são estudantes que detêm certo grau de conhecimento relativo a algumas dimensões, como *marketing*, finanças, clientes, sociedade, entre outras. Os cursos ofertados em nosso *Campus* possuem em sua grade curricular componentes técnicos específicos e genéricos por meio dos quais os estudantes podem auxiliar os empreendedores.

Os cursos técnicos de agroindústria e de agropecuária configuram-se face à demanda apresentada nos municípios do Território Piemonte do Paraguaçu, reunindo conteúdos como análise, microbiologia e bioquímica de alimentos, desenho técnico e instalações industriais, gestão de agronegócios, boas práticas de fabricação, tecnologia de processamento de leite, carne, hortaliças, grãos e cereais, topografia, zootecnia, irrigação, pastagem, fertilidade do solo, entre outros conteúdos que garantem a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. A participação dos estudantes neste processo de consultoria é uma excelente oportunidade de formar redes de relação e colocar em prática os conhecimentos aprendidos ao longo dos cursos.

A consultoria em apreço alcançou o tripé ensino-pesquisa-extensão, uma vez que os conteúdos adquiridos pelos estudantes com o ensino foram colocados em prática com a ajuda da orientadora, ao mesmo tempo foram convidados a refletir sobre a práxis pedagógica deste ensino

recebido, ou seja, se o mesmo está comprometido com as exigências socioeconômicas e políticos-culturais e em que medida o processo ensino aprendizagem contribui para esta atividade. A partir dessas reflexões, foi possível melhorar cada vez mais esse referido processo. Ao lado do ensino, houve a intervenção social que tem o caráter extensionista, cujas ações terão impactos sociais no público atendido, que neste caso serão microempresas e microempreendedores individuais que foram mais afetados pela pandemia. É o conhecimento transpondo as paredes institucionais, fazendo os estudantes refletirem sobre a sua contribuição para a sociedade e em que medida o conhecimento adquirido em uma Instituição de Ensino pública trará resultados positivos e mensuráveis. Como parte importante desse tripé, o resultado deste trabalho pode contribuir para ações pontuais nas empresas da região, bem como promover reflexões acerca de melhoria contínua do Programa.

Metodologia

Foi construído um planejamento estratégico, cujo modelo adotado foi o de Terence (2002), mais voltado para micro e pequenas empresas, que abrange o diagnóstico, o estabelecimento do que chamamos de tripé do planejamento estratégico: missão (a razão de existência do negócio), visão (aonde a empresa quer chegar) e valores (crenças e atitudes da empresa); a análise do ambiente interno e externo; a criação das estratégias e ações; a definição dos objetivos e metas e a elaboração do plano de ação.

As estratégias discutidas e criadas inserem-se no escopo da ferramenta BSC – *Balanced Scorecard* (KAPLAN; NORTON, 1997), incluindo seis perspectivas: clientes, processos internos, aprendizagem e crescimento, financeira, *marketing* e sociedade. Após a construção das estratégias, foi elaborado o plano de ação, com base na ferramenta 5W2H: o que será feito (*what*); por que será feito (*why*); onde será feito (*where*); quando será feito (*when*); por quem será feito (*who*); como será feito (*how*); quanto custará fazer (*howmuch*).

As etapas detalhadas a seguir foram desenvolvidas no formato online em função das medidas de segurança no combate à Covid-19:

1. Fazer a análise do ambiente organizacional – reunião com o(a) empreendedor(a) para realizar o diagnóstico, por meio de questionário, e analisar os pontos fortes e fracos (matriz FOFA ou análise SWOT).

2. Construir a missão, visão e valores: caso o negócio ainda não possua esses três pilares, o estudante construirá juntamente ao (à) empreendedor(a) a partir de reflexões sobre a razão de existência do negócio, onde o(a) empreendedor(a) quer chegar e em que acredita. São pilares que norteiam a atuação do negócio e devem ser divulgados para todos.

3. Construir os objetivos estratégicos da empresa/do negócio: a partir da criação do tripé acima, é possível construir com o(a) empreendedor(a) os objetivos da empresa para, a partir daí, traçar os planos de execução. Ressalta-se que os objetivos devem seguir a orientação smart, ou seja, devem ser específicos(s), mensuráveis(m), alcançáveis(a) e levando em conta o tempo(t).

4. Construir o plano de ação – juntamente à empresa foi construído um plano de ação que está sendo cumprido.

5. Executar as ações específicas dentro de cada dimensão, a saber:

a. Clientes & *marketing*: por exemplo, divulgação em massa e/ou setorizada; prospecção de novos mercados, captar novos clientes, avaliar a satisfação dos clientes, *marketing* digital;

b. Aprendizagem e crescimento & processos internos: por exemplo, capacitação de colaboradores e de gestores, criar parcerias, promover a valorização do trabalhador, conhecimento das legislações, ações específicas técnicas dentro de cada segmento atendido (ex. orientação de embalagem; de irrigação, de processamento de produtos, procedimentos operacionais padrões, etc).

c. Sociedade & finanças: por exemplo, ações ambientais e filantrópicas, construir fluxo de caixa, ter controle de estoque, selecionar melhores fornecedores, orientação quanto a empréstimo.

6. Avaliação das ações de curto prazo pelas partes envolvidas.

Resultados

Nesta seção, abordaremos as principais características das empresas atendidas, incluindo o tripé do planejamento estratégico construído pelos estudantes junto à gestão das empresas (missão, visão e valores) e os resultados consolidados por dimensão.

Caracterização das empresas atendidas

A Associação Rural Comunitária Pau a Pique, constituída em 1993, localizada na cidade de Marcionílio Souza-BA, trabalha com pessoas associadas da própria comunidade, desenvolvendo produtos agroindustriais derivados da mandioca, como o licor, bolos, bolachinhas de goma e tapioca. Integrante do Projeto Bahia Produtiva, ela está implantando a Cozinha Comunitária, cuja missão é oferecer produtos artesanais de qualidade e ótimo custo-benefício, proporcionando oportunidades de renda e desenvolvimento para a comunidade, através da agricultura familiar e da agroecologia. A visão é expandir o atendimento para a região circunvizinha de Marcionílio Souza com produtos diversificados até 2025. E os valores são cooperação, ética, respeito, união, qualidade, igualdade, confiança e compreensão. Durante a pandemia esteve com suas operações reduzidas e com o processo de construção suspenso, momento também oportuno para pensar estrategicamente nas estratégias de sobrevivência e de se organizar internamente.

A Coopertam (Cooperativa dos Produtores de Leite do Médio Paraguçu), constituída em 1999, é uma cooperativa regional com sede na cidade de Marcionílio Souza-BA composta por agricultores familiares, assentados da reforma agrária e produtores de leite. Sua missão é promover o desenvolvimento sustentável dos cooperados, fornecer produtos e serviços de qualidade, boa governança e equidade. Sua visão é expandir o trabalho da cooperativa para cidades circunvizinhas, tornar-se a principal parceira dos colaboradores e promover seus negócios por meio de inovação e confiabilidade. E seus valores são ética, disciplina, profissionalismo, qualidade, transparência de atuação, respeito aos princípios cooperativistas e incentivo ao desenvolvimento de lideranças. Durante a pandemia também esteve com o processo de construção do laticínio suspenso, com perspectiva iminente de retomada. Assim como a Associação Pau a Pique, ela faz parte do Projeto Bahia Produtiva e conta também com assessorias especializadas no processo de implantação.

A Panificadora União, como seu próprio nome já diz, é a união de dois irmãos há mais de 20 anos nesse ramo de panificação. Seu *slogan* desde o início é “servir bem para servir sempre” e, com um prédio principal de fabricação e um ponto de vendas, faz distribuição e forneci-

mento em grande parte dos negócios do ramo alimentício na região. A sua missão é servir à comunidade de Boa Vista do Tupim-BA, oferecendo produtos alimentícios de qualidade com ótimo preço. A sua visão é continuar investindo no atendimento à região onde está inserida, acompanhando as tendências de mercado. E seus valores são união, ética, respeito, companheirismo e solidariedade. Durante a pandemia, se adequou aos protocolos de segurança estabelecidos, aumentando o serviço de *delivery*, mas também sofreu oscilações nas vendas, cujo aumento era perceptível quando as pessoas recebiam o auxílio emergencial.

A empresa Produtos Ouro Verde é uma pequena agroindústria com sede localizada na cidade de Itaberaba-BA, iniciada em 2015, a qual tem como principais produtos condimentos e especiarias, e também comercializa alguns líquidos, como leite de coco e azeite de dendê. A visão é estar presente nas mesas de todas as famílias baianas até 2026. A missão é proporcionar sabor à vida das pessoas oferecendo produtos e serviços de qualidade, com ótimo custo-benefício. E os valores são resiliência, fé em Deus, honestidade, ética, qualidade e respeito. O gestor sempre priorizou a entrega dos produtos, intensificando essa prática ainda mais no período da pandemia, que teve de se adaptar aos protocolos de segurança.

A Cantinho das Artes atua no mercado de produção e distribuição de produtos naturais, homeopáticos e artesanais. Sua empresa matriz tem 8 (oito) anos de atuação na cidade de Boa Vista do Tupim-BA. A missão é oferecer à comunidade artesanatos e produtos naturais que tenham sua produção sustentável em harmonia com o meio ambiente, como também democratização do acesso à cultura, seja pela tradição ou o acesso à leitura. A visão é entrar no mercado de atacado até o mês de dezembro, como também aumentar a produção de artesanato, além da construção de uma fábrica de polpas de frutas. E os valores são arte, cultura e tradição. Durante a pandemia precisou desenvolver novos produtos e novas estratégias a fim de se manter competitiva, mas foi preciso reduzir o número de colaboradores e a carga horária, pois as vendas diminuíram em função de o principal público ser visitante do município, o que ocasionavam vendas em datas específicas. Uma das estratégias adotadas foi a venda de porta em porta.

A mercearia L.J surgiu há 11 anos também na cidade de Boa Vista do Tupim-BA, a princípio, como uma forma de aumentar a renda familiar,

mas com o decorrer do tempo passou a ser algo com maior sentido, por exemplo, agregando valor ao negócio com a inserção de barraca na feira livre. A sua missão é oferecer produtos e serviços de qualidade prezando pela satisfação das necessidades dos clientes. A sua visão é estar sempre sendo a opção dos clientes em suas escolhas por produtos de qualidade com excelência no atendimento. E seus valores são Deus, família e clientes. A estratégia da feira livre foi ainda mais salutar durante a pandemia, como também a inserção do serviço de *delivery* e constantes promoções, pois houve perda de clientes, especialmente da zona rural e de pessoas que se mudaram da cidade.

O Container Bar e Grill, constituído há cinco anos, situa-se no centro de Itaberaba-BA e comercializa bebidas, hambúrgueres artesanais, sanduíches e petiscos. A sua missão é oferecer entretenimento e bem-estar às pessoas em um ambiente agradável e aconchegante. Durante a pandemia atuou, principalmente, por meio de *WhatsApp Delivery*, *Delivery* por *Apps*, e também com horários de funcionamento restritos, atendendo às medidas de segurança.

Resultados consolidados por dimensão

Marketing e Clientes

Nessa dimensão foram formuladas algumas ações que podem ser vistas como uma ferramenta para encontrar estratégias e soluções que melhorem continuamente o desempenho da empresa. Por exemplo, criou-se identidade visual das empresas através de criação e registro de marca, que são muito importantes para estabelecer um bom relacionamento entre a organização e o cliente. Ter uma logomarca profissional relacionada à sua unidade de negócios é essencial para consolidar a posição da empresa no mercado, principalmente por meio da internet. Outro fator para as empresas decolarem e ganharem destaque é acompanhar os tempos e se integrar ao mundo digital, afinal, não acompanhar as inovações tecnológicas, muitas vezes, significa perda de competitividade; as mídias sociais tornaram-se um importante meio de divulgação de produtos ou serviços, por isso a imagem da empresa nas redes sociais deve ser atrativa e profissional. Com isso, as redes sociais das empresas foram criadas e/ou aperfeiçoadas com criação de conteúdo para publicação e postagens no Feed e Stories, como apresenta a Figura 1.

Figura 1 - Marcas criadas ou aperfeiçoadas para postagem nas redes sociais



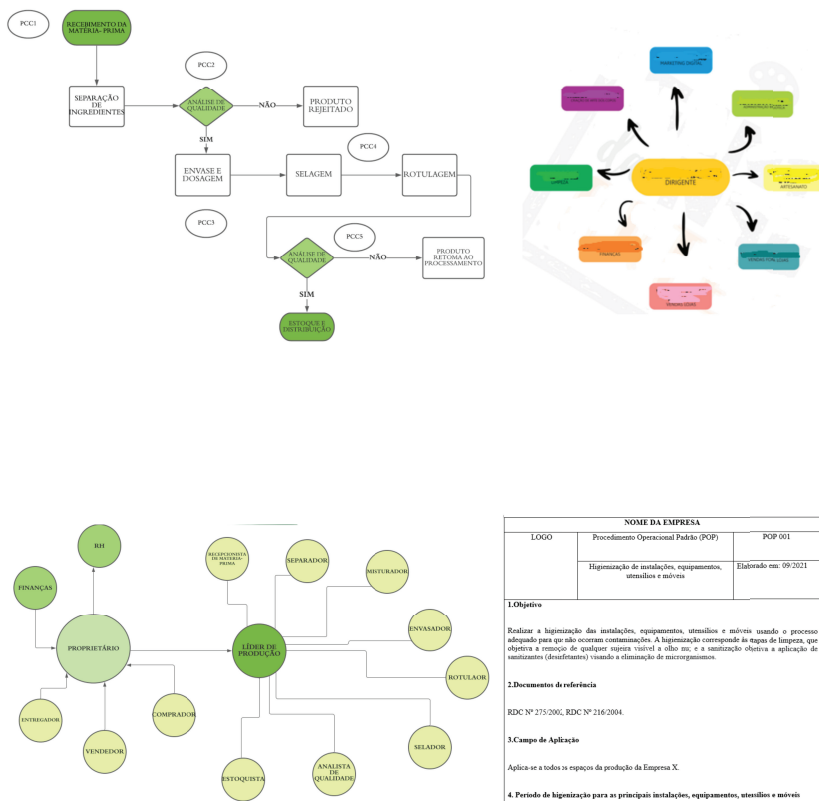
Processos internos

Os processos internos corresponderam a um conjunto de tarefas que as empresas precisam realizar continuamente e fazem parte de qualquer negócio, pois tem por objetivo identificar e aprimorar os processos mais essenciais. Para um empreendimento, o importante é a qualidade dos processos internos, e esses processos precisam ser executados com confiança cada vez maior para o alcance da excelência. Também é importante determinar a necessidade de criar novos processos que possam tornar sua estratégia mais razoável e promover a realização de seus objetivos (IMME, 2021).

Durante as consultorias, foi construído o tripé do planejamento estratégico, como visto na subseção de caracterização das empresas: a Visão (onde a empresa quer chegar em um período de tempo definido), a Missão (razão da empresa existir) e os Valores (são as atitudes, comportamentos e ideais que funcionários e líderes devem manter em relacionamentos com clientes, fornecedores e a sociedade); a elaboração dos Fluxogramas, uma representação gráfica da sequência das etapas de um processo de forma clara e fácil de entender e dos produtos; dos organogramas, que também são representações gráficas que estruturam as funções das empresas; a elaboração dos POP's (Procedimentos

Operacionais Padrão) de Processos e Equipamentos, que corresponde à descrição detalhada das operações para realização de procedimentos; e à descrição de funções. Alguns exemplos são mostrados na Figura 2.

Figura 2 - Exemplos de fluxograma, organogramas e POP desenvolvidos para melhorias dos processos internos



Aprendizagem e crescimento

Como o nome sugere, essa dimensão dedicou-se ao aprendizado das empresas. Retrato o conhecimento e a experiência que as organiza-

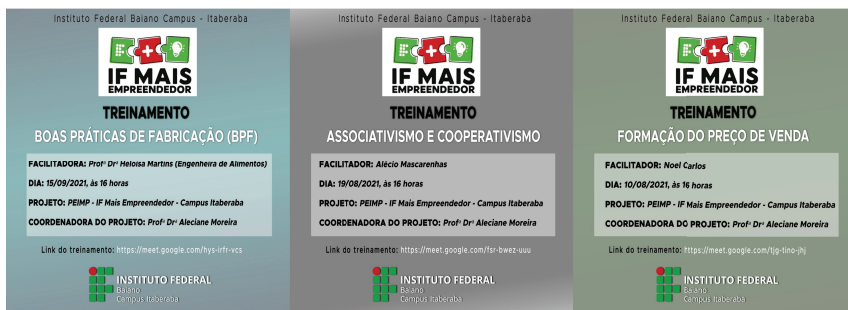
ções precisam para alcançar seus objetivos e, portanto, continuarem crescendo. Por isso, foi necessário investir em qualificação e treinamento para preparar os colaboradores para o alcance de metas e objetivos, bem como para colocar os negócios em uma posição de destaque no mercado (IMME, 2021).

Ao longo dos meses de duração do projeto foram ofertados alguns treinamentos on-line, através de colaboradores parceiros, que trouxeram e passaram um acervo de instruções para os gestores e colaboradores, por exemplo, treinamento sobre associativismo e cooperativismo, o qual abordou alguns paradigmas relativos à motivação financeira do associativismo como antecedente da responsabilidade social e desenvolvimento local. Ou seja, foi apresentado que o envolvimento das pessoas nas associações muitas vezes é pequeno, porque elas não preveem os resultados de longo prazo a partir das pequenas ações diárias, o que acaba sobrecarregando poucas pessoas. A partir do momento em que a comunidade visualiza alguns resultados tangíveis, por exemplo, a geração de renda, a probabilidade de aumentar o engajamento das pessoas aumenta consideravelmente. A consequência disso é o resultado social, a qualidade de vida, o desenvolvimento local e satisfação pessoal.

Também foi realizado um treinamento sobre Boas Práticas de Fabricação (BPF), com destaque para a elaboração de Procedimentos Operacionais Padronizados (POPs). Na produção de alimentos, os manipuladores devem seguir práticas de higiene aplicando-as sobre a matéria-prima e insumos, em qualquer etapa de seu processamento, armazenamento e transporte, até a obtenção de um produto final seguro e de qualidade. Assim, as agroindústrias receberam orientações para a elaboração de um Manual de Boas Práticas de Fabricação, incluindo os passos para elaboração dos POPs estabelecidos na Resolução 275/2002 (BRASIL, 2002).

Houve, ainda, orientações sobre a formação do preço de venda, que enfatizou métodos e fórmulas que levam em conta custos totais; planejamento estratégico, que abordou o conceito e sua importância para os negócios; *marketing* digital, deslocando o foco para a criação de conteúdo, entre outros, a exemplo da Figura 3.

Figura 3 - Exemplos de treinamentos realizados



Sociedade

A dimensão social é imprescindível em qualquer organização, pois se constitui, entre outros aspectos, em uma responsabilidade com o meio ambiente e com as gerações futuras. As empresas estão vivenciando tempos em que a realização de ações de impacto positivo repercute, inclusive, nas decisões de compra do consumidor. Como defendem Nobre e Amazonas (2002), o crescimento também tem consequências negativas, mas estas podem ser atenuadas com ações efetivas, como reaproveitamento de resíduos, doações, etc. Nesse Projeto foi possível aliar a responsabilidade social ao *marketing* institucional, a partir da participação em uma Campanha de doação de tampinhas em prol de castração de animais de rua. A Figura 4 mostra o resultado das doações.

Figura 4 - Tampas de garrafas



Finanças

Para que continuem avançando em todas as esferas do mercado, as empresas precisam manter as finanças em dia e para isso é necessário que o setor financeiro esteja bem treinado em relação ao dinheiro que é investido, o que sai e o lucro que entra. Deste modo, houve o treinamento on-line em que o mentor deu demonstrações de como deve ser feito e contabilizado o preço de venda de um produto, bem como promoveu orientações básicas de controle de estoque e fluxo de caixa, ferramentas importantes para prever os gastos fixos ou variáveis, despesas futuras, desencahar estoques, negociar prazo com fornecedor, e outras medidas para que possíveis dificuldades financeiras sejam minimizadas ou evitadas.

Considerações finais

Foi possível contribuir com melhorias eficientes para as empresas, identificando as necessidades, recomendando as melhores soluções e adaptando as ações de acordo com a realidade dessas empresas, utilizando o mínimo de recursos disponíveis durante a pandemia.

A consultoria foi de grande proveito tanto para os negócios, como para os participantes do projeto, pois agregou em conhecimento e experiência, além de contribuir com uma visão externa do negócio. Além de construirmos um plano de ações e executarmos algumas que contribuíram para o bom desempenho das empresas, auxiliamos no entendimento dos processos agroindustriais, fornecendo alguns documentos cruciais para o funcionamento das unidades.

Outro fator importante a ser mencionado foi o estímulo de atuação da gestão geral, pois a realidade das micro e pequenas empresas é de quem está na gestão se envolver substancialmente na operacionalização, e isso consome tempo e energia, muitas vezes fazendo com que essa pausa para pensar estrategicamente seja escamoteada.

Além dos benefícios para as empresas, houve engajamento dos alunos participantes para além da sala de aula. O encontro da instituição de ensino com a comunidade internalizou saberes e vivências indispensáveis para o desenvolvimento profissional e social dos alunos. Eles entraram em contato com empresas, conduziram reuniões, propuseram melhorias, elaboraram documentos, entre outras ações.

O segmento agroindustrial das empresas atendidas foi propositalmente escolhido em função do curso de formação dos estudantes, o que agregou ainda mais valor à atuação deles e à absorção do conhecimento técnico por parte das empresas.

Referências

BANCO DO NORDESTE DO BRASIL. Avaliação do programa de apoio ao desenvolvimento da agroindústria do Nordeste (FNE-AGRIN). Fortaleza, 2007. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.bnb.gov.br/documents/50268/64375/FNE_RelatorioGestao2007_tudo_v2/8ac8ca-95-4483-0941-b7c9-7584ef11e9d2&ved=2ahUKEwiWqpsyKzoAhWuppUCHT-CLAKEQFnoECAgQAQ&usg=AOvVaw3iWlq2Lc_FWh_-VdZzwqjE>. Acesso: 22 nov. 2021.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Resolução - RDC nº 275, de 21 de outubro de 2002. Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. Brasília – DF, 2002.

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM ECONOMIA APLICADA – CEPEA; CONFEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO BRASIL – CNA. PIB do agronegócio alcança participação de 26,6% no PIB brasileiro em 2020, março de 2021. Disponível em: https://www.cnabrasil.org.br/assets/arquivos/boletins/sut.pib_dez_2020.9mar2021.pdf. Acesso: 08 fev. 2022.

FERREIRA, A.S.M.; LOIOLA, E.; GONDIM, S.M.G.; PEREIRA, C.R. Effects of Entrepreneurial Competence and Planning Guidance on the Relation Between University Students' Attitude and Entrepreneurial Intention. The Journal of Entrepreneurship 1–23, 2022. DOI: 10.1177/09713557211069261

IMME, Amanda. Balanced Scorecard: o que é, como funciona, como aplicar, vantagens e mais. Resultados Digitais, 2021. Disponível em: < <https://resultadosdigitais.com.br/blog/balanced-scorecard/> > . Acesso: 22 nov. 2021.

JUNIOR, Airton Saboya Valente; SANTOS, José Ailton Nogueira. PERFIL DA AGROINDÚSTRIA NO NORDESTE. BNB-ETENE/COERG - Informe Rural ETENE, Ano 2, Nº07. 2008. Disponível em: <<https://www.bnb.gov.br/documents/80223/800705/ano2-07.pdf/20d1cf93-ff4f-4b34-aded7fee15b783b9#:~:text=A%20agroind%C3%BAstria%20nordestina%20%C3%A9%20dependente,derivados%20de%20frutas%20e%20hortali%C3%A7as.>>> . Acesso: 13 out. 2021.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. A Estratégia em Ação: Balanced Scorecard. 6ª ed. Rio de Janeiro: *Campus*, 1997.

NOBRE, Marcos; AMAZONAS, Maurício de Carvalho. Desenvolvimento Sustentável: a institucionalização de um conceito. Ed. IBAMA, Brasília: 2002. 367 páginas.

PREZOTTO, Leomar Luiz. Uma concepção de agroindústria rural de pequeno porte - Revista de Ciências Humanas, Florianópolis: EDUFSC, n. 31, p. 133-153, abril de 2002. Disponível em:

<<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/download/25195/22152/81922&ved=2ahUKEwiAvvrcyqzoAhX7pZUCHfFsBx4QFnoECAwQAQ&usg=AOvVaw1SWeo-Rqe7SxvlehGEd8GM>>. Acesso: 19 nov. 2021.

SORDI, José Osvaldo de. Gestão por processos: uma abordagem da moderna administração – 2 ed. – São Paulo: Saraiva, 2008

SORDI, J. O.; JENUINO, G. R.; COSTA, M. A. M. Inovação em Processo de Análise e Seleção de Acervos Digitais. *Innovation and Management Review*, 12(4), 254-276, 2015

TERENCE, A.C.F. Planejamento Estratégico como Ferramenta Competitividade na Pequena Empresa: Desenvolvimento e Avaliação de um Roteiro Prático para o Processo de Elaboração do Planejamento. 2002, 206 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Departamento de Engenharia de Produção, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2002.

Atividades pedagógicas não presenciais: desafios e possibilidades na organização dos estudos

*Carla Machado¹
Heloísa Helena de Abreu Martins²*

Introdução

Quando a Organização Mundial de Saúde declarou pandemia da Covid-19, em março de 2020, medidas de isolamento social foram determinadas como forma de prevenção e para mitigar a propagação do vírus. Nesse sentido, muitas instituições de ensino suspenderam as aulas presenciais e até mesmo atividades administrativas. Em vista disso, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais em andamento, por aulas que utilizassem diferentes recursos e as Tecnologias Digitais de Informação e comunicação – TDICs.

Inicialmente, pouco se sabia sobre a doença causada pelo coronavírus Sars-Cov-2, e o pensamento geral era de que a pandemia duraria poucos meses. No entanto, o tempo foi passando e iniciou-se uma corrida pela vacina; também houve grande número de mortes em todo o mundo, mutações do vírus foram identificadas, e com isso, as medidas de distanciamento social foram mantidas. Diante do contexto, muitos estudantes tiveram que aprender na frente de telas, em casa ou em outros ambientes, afetados por doenças, perdas e dificuldades econômicas decorrentes da pandemia global.

Embora os profissionais da educação tenham se esforçado bravamente para desenvolver planos de ensino remoto e estratégias para atender às necessidades básicas dos estudantes, os desafios que já eram parte do cotidiano escolar foram potencializados e novos desafios surgiram. O impacto da mudança de rotina para os estudantes foi

1 Mestra em Ensino na Educação Básica. Professora do Atendimento Educacional Especializado do IFBaiano: carla.machado@ifbaiano.edu.br

2 Doutora em Ciência dos Alimentos, Professora do Curso de Agroindústria do IFBaiano: heloisa.martins@ifbaiano.edu.br

arrasador. O ambiente escolar normalmente oferece a possibilidade de estruturação de uma certa rotina para a vida dos estudantes, com atividades que proporcionam previsibilidade e organização para que os estudantes se concentrem no conteúdo acadêmico. Vale ressaltar ainda que o ambiente escolar proporciona atividades extracurriculares e interações sociais com colegas de classe, professores e outros profissionais que atuam no contexto escolar.

Com as medidas de distanciamento social, muitos foram os impactos na vida cotidiana dos estudantes, e ainda, por consequência econômica da pandemia, alguns passaram a trabalhar para complementar a renda familiar, ou precisaram se dedicar mais a atividades domésticas. Os aspectos psicológicos e a preocupação com a aprendizagem levaram muitos estudantes à exaustão e problemas com ansiedade. No âmbito educacional vale mencionar que as mudanças inerentes ao contexto que estava sendo vivenciado, também impactaram significativamente. É necessário ainda, evidenciar que o uso de TDCIs ainda não estava inserido no processo de ensino e aprendizagem, como parte da cultura escolar, pois estas nem sempre eram utilizadas.

Todos esses fatores supracitados causaram um impacto negativo na educação brasileira. Pode-se dizer ainda que os estudantes ficaram prejudicados em relação ao processo ensino-aprendizagem e compreensão dos conhecimentos relacionados com os componentes curriculares. Entretanto, se, por um lado, foi instalada uma grande crise na educação, a pandemia também alavancou mudanças nas metodologias de ensino adotadas pelas escolas. A adoção do ensino remoto impulsionou as instituições educacionais e os educadores a buscar alternativas efetivas e mais dinâmicas que fossem condizentes com o período vivido. Além disso, novas habilidades e a autonomia dos estudantes foram estimuladas, colocando-os como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, parte essencial para o desenvolvimento integral do aprendiz, pois conforme propõe Weisz (2004):

O aprendiz é um sujeito protagonista no seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção pelo aprendiz não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir. (WEISZ, 2004, p. 60)

Desta forma, pode-se dizer que o contato com o professor por meio de plataformas on-line ou, em muitos casos, apenas por orientações escritas, possibilitaram aos estudantes desenvolver autonomia tanto relacionada à tecnologia como voltada à organização dos estudos e formas de aprender. É importante ressaltar que a orientação docente tem papel fundamental no desenvolvimento da autonomia do estudante.

Nesse sentido, é de grande relevância que o professor, em seu papel de mediador, faça de sua vivência em sala de aula uma das possibilidades para conhecer as características dos estudantes, com base em diretrizes mais assertivas no reconhecimento das habilidades e competências desenvolvidas e as que ainda necessitam serem estimuladas; de modo a identificar o estudante que necessita de mais apoio para desenvolver a autonomia, considerando que cada estudante tem um ritmo de aprendizagem. Em consonância com que propõe Moraes (2003) que define a mediação pedagógica como:

[...] um processo comunicacional, conversacional, de co-construção de significados, cujo objetivo é abrir e facilitar o diálogo e desenvolver a negociação significativa de processos e conteúdos a serem trabalhados nos ambientes educacionais, bem como incentivar a construção de um saber relacional, contextual, gerado na interação professor/aluno (MORAES, 2003, p. 210).

Portanto, com base na afirmativa do autor supracitado, as estratégias utilizadas pelos docentes necessitam contribuir para envolver os estudantes no processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia. É preciso disponibilizar ao estudante a informação inicial e delegar funções, mostrando os caminhos que podem ser tomados e passando segurança para que o estudante não perca o estímulo e/ou motivação.

Nesse contexto, o IFBaiano *Campus* Itaberaba, diante das Atividades Pedagógicas Não Presenciais – APNPs, desenvolveu diversas atividades de apoio aos estudantes por meio de Grupos de Trabalho – GT's, tanto operacionais como educacionais e sociais. Uma dessas ações culminou em um “roteiro orientador, para incentivar e orientar a rotina de organização dos estudos”, bem como o estabelecimento de um GT responsável pelo desenvolvimento de ações relacionadas com essa temática, de modo a possibilitar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Diante do exposto, o presente capítulo trata da descrição dos desafios enfrentados pelos estudantes na organização dos estudos, bem como as abordagens utilizadas, as técnicas de organização de estudos e a importância de algumas ferramentas digitais, de forma a contribuir com um novo olhar sobre as práticas pedagógicas.

1 Metodologia

As ações empreendidas pelo GT sobre organização dos estudos, no decorrer da efetivação das APNPs, objetivou-se pautar pelo planejamento baseado na constante pesquisa. Afinal, pesquisar é um processo que necessita de um planejamento rigoroso das variadas etapas que serão construídas durante o processo de estudos teóricos e filosóficos como definir quais caminhos precisam ser percorridos para alcançar o objetivo do qual a pesquisa se propõe. Para Gil (2002, p. 18),

[...] algumas qualidades intelectuais e sociais são importantes, tais como: conhecimento do assunto a ser pesquisado, curiosidade, criatividade, integridade intelectual, atitude autocorretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na experiência.

A primeira etapa realizada foi a revisão bibliográfica com base em estudos publicados em livros, artigos de periódicos, teses, dissertações e anais de eventos tradicionais da área no Brasil. Ela inclui, também, pesquisas desenvolvidas no âmbito da temática da “Organização dos estudos: estratégias e práticas pedagógicas”. Destarte, as atividades desenvolvidas tiveram por base uma ampla revisão de literatura voltada para a compreensão das melhores ações para organizar os estudos, bem como na compreensão das formas pelas quais o cérebro aprende.

Ainda como parte da metodologia deste, vale mencionar que as atividades sobre a organização dos estudos foram direcionadas aos estudantes do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, para as turmas do Primeiro, Segundo e Terceiro ano, em encontros remotos e atividades impressas para estudantes que não possuíam acesso às tecnologias digitais, em função das medidas de segurança no combate à Covid-19. Os encontros foram realizados durante o 1º Semestre de 2021, duas vezes ao mês, com duração de 1 hora.

Os temas propostos foram: levantamento de quais as dificuldades encontradas pelos estudantes do *Campus* Itaberaba na organização dos estudos, os primeiros passos para a organização dos estudos, organização do espaço de estudos, a importância da rotina nos estudos, estratégias para elaboração de um plano de estudos, estilos de aprendizagem, formas como o cérebro aprender e estratégias para gerenciamento de tempo.

Para abordar os assuntos listados, foram utilizadas TDIC's que auxiliam para criar atividades e otimizar a comunicação com os estudantes. Tais como:

- Jogos digitais: são recursos que devem ser utilizados como recurso lúdico e interativo. No jogo é possível ao sujeito oportunidade de praticar suas aprendizagens, desenvolver concentração, atenção, resolução de situações problemas, superar obstáculos, estimular sua motivação e atenção.

- Aplicativos e plataformas educacionais: os aplicativos educacionais devem ser utilizados como ferramentas que facilitam o cotidiano e a realidade do indivíduo, colaborando com desempenho de vida pessoal e escolar: calendário, calculadora, google for education, google calendário, tradutor, podcast.

- Softwares educacionais: são recursos que viabilizam a interatividade de utilização da situação do processo educacional promovendo autonomia, aprendizagem, despertando a capacidade de autoestima, autoconfiança, reconhecimento das facilidades e pontos a melhorar, buscando a linha de interesse dos indivíduos proporcionando experiências significativas.

Para finalizar os aspectos metodológicos referentes as ações empreendidas pelo GT de organização dos estudos, foi solicitada uma avaliação dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas e o impacto dessas nos seus estudos. Assim sendo, a escrita deste texto tem por intuito explicar o contexto e as atividades desenvolvidas de modo a dar continuidade nas reflexões sobre os desafios enfrentados no contexto escolar e as práticas pedagógicas que podem contribuir para a superação destes, quer seja em momentos de pandemia ou em outra conjectura desafiadora.

2 Contextos e conceitos

2.1 Implantação das APNP no âmbito do IFBaiano

Diante da necessidade de buscar novas estratégias metodológicas que viabilizassem o processo de ensino e aprendizagem, no cenário de distanciamento social, e, assim, diminuíssem o impacto negativo na formação e na vida dos estudantes, causado pela suspensão das atividades presenciais devido à pandemia da Covid-19, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBaiano regulamentou a aplicação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Essa regulamentação veio após meses de discussão com a comunidade acadêmica, que, até então, desde a suspensão das aulas presenciais, em março de 2020, vinha trabalhando com os estudantes, atividades que não estavam contabilizando carga horária.

O primeiro passo para a implantação da APNP foi em outubro de 2020, quando o IFBaiano promoveu o I Seminário da Educação Profissional e Tecnológica em Tempos de Pandemia, que abordou as APNP através de orientações e discussões norteadas por um documento que estava sendo construído para regulamentar as APNP no âmbito do IF Baiano, elaborado por uma comissão de servidores da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), que recebeu contribuições de todos os *Campi*. Houve uma ampla exposição do que seria a APNP, seus desafios e possibilidades, uso das tecnologias, planejamento e plano de ação, utilização de metodologias ativas, criação de novos auxílios para promover inclusão digital de estudantes em condição de vulnerabilidade, entre outros assuntos.

Posterior a essa explanação e finalização do documento, a APNP foi regulamentada através da Resolução 90/2020 de 28 de outubro de 2020, pelo Conselho Superior (CONSUP) do IFBaiano, na qual vem definida como “conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, com a finalidade de garantir o ensino, a pesquisa, a extensão e o aprendizado enquanto persistirem restrições sanitárias para a presença completa dos(as) discentes nos espaços físicos dos *campi* do IF Baiano”. A Resolução abordou além da definição da APNP, como deveria ser o planejamento e a organização da oferta, os recursos oficiais e as estratégias (síncronas e assíncronas), como deveriam ser conduzidas as ativi-

dades práticas bem como o estágio, a contabilização da carga horária e frequência, entre outros tópicos.

Na prática, os *Campi* iniciaram as APNP a partir de 16 de novembro de 2020. Cada *Campus* definiu os procedimentos para a implementação, seguindo a Resolução vigente, através da definição de disciplinas ofertadas, de horários de aulas síncronas (exigem a presença simultânea do docente e do discente) e assíncronas (aquelas postadas no ambiente virtual de aprendizagem pelo docente para acesso do discente em tempo determinado), da disponibilização dos materiais impressos aos discentes que não tinham acesso às tecnologias digitais, e de ações que viabilizassem o atendimento ao discente e facilitassem o processo de aprendizagem nesse contexto, e também de ações voltadas a aspectos sociais.

No *Campus* Itaberaba, essas ações foram viabilizadas por meio de um planejamento envolvendo a Direção Acadêmica (DA), a Coordenação de Ensino (CE), da Coordenação de Curso (CC), o Núcleo Docente Estruturante (NDE), e a equipe pedagógica, envolvendo servidores docentes e técnicos administrativos. Foi realizada a composição de Grupos de Trabalho, designando grupos de servidores para ações de apoio à APNP, para diferentes objetivos, como:

- Ações de acompanhamento da participação dos estudantes nas atividades remotas;
- Ações de organização e realização da logística de impressão e entrega de material;
- Ações de orientação de uso das ferramentas digitais, para docentes e discentes;
- Ações para orientar e incentivar a rotina de organização dos estudos para os estudantes;
- Ações de monitoria para os estudantes com maior dificuldade;
- Ações para orientar, acompanhar e avaliar as condições de estágio;
- Ações para trabalhar as competências socioemocionais de estudantes e servidores.

Este capítulo irá apresentar os resultados do trabalho desenvolvido para orientar e incentivar a rotina de organização dos estudos para os estudantes. Alguns conceitos serão apresentados para que se entenda um pouco mais sobre a Organização dos Estudos.

2.2 Aspectos envolvido na orientação e organização dos estudos

Ações voltadas para a Orientação de Estudos visam o desenvolvimento do protagonismo estudantil por meio dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser). A Orientação de Estudos tem como objetivos a aprendizagem dos estudantes, o aprimoramento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, o desenvolvimento da autonomia e a formação de jovens protagonistas (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021).

De acordo com Barreto (2019), o docente tem papel fundamental na Orientação de Estudos, planejando as atividades que serão desenvolvidas nos componentes curriculares, considerando as especificidades de cada turma e acompanhando os resultados por meio de indicadores da aprendizagem. É importante que seja oferecido, dentro do ambiente organizacional, ações que orientem os estudantes em relação aos estudos, para que os mesmos possam: Identificar os fatores relevantes para o ato de estudar; Compreender a diferença entre qualidade e intensidade de estudo; Apropriar-se da capacidade de organização para estudar; Compreender e aplicar técnicas de estudo na rotina diária; Consolidar hábitos e rotinas de estudos; Desenvolver uma postura protagonista em relação à própria aprendizagem; Desenvolver e/ou aprimorar as habilidades de autoavaliação.

Tais orientações auxiliam para que o estudante alcance autonomia para organizar seus estudos e acompanhar o processo de aprendizagem. Assim, alguns temas essenciais para a Organização dos estudos, devem ser mediados pelos docentes. Para o docente, é importante entender “como o estudante vê seus estudos?”, assim, é interessante propor uma reflexão sobre a motivação para estudar, e a relação com o projeto de vida do estudante. No contexto da pandemia, entender o contexto familiar do estudante também ajudou o docente a indicar estratégias de estudos. Sabe-se por exemplo que muitas pessoas aderiram ao home-office, ou deixaram de trabalhar, por motivos pessoais ou por não terem alternativa; assim, a convivência entre os membros da família passou a ser maior. Diante disso, saber “onde o estudante estuda?” e “ele tem um ambiente adequado para estudo?”, também são discussões interessantes para identificar as dificuldades e propor possibilidades, pois sabe-se

que ter um espaço de estudo tranquilo e organizado, é importante para que o estudante mantenha o foco e a concentração.

Ainda, é importante deixar claro ao estudante que a organização do plano de estudos é fundamental para o sucesso de sua aprendizagem, e assim, indicar ao estudante a construção de um horário para a realização das atividades diárias, sejam da escola ou não (limpeza, refeições, cursos, atividades físicas etc.); mostrar como isso funciona na prática, elaborando uma tabela ou usando um aplicativo. No mesmo sentido, explicar ao estudante a importância do cuidado integral. É evidente que a organização dos estudos envolve vários aspectos.

Aprender, entretanto, não depende só dos neurônios em suas redes neurais, das células da glia e do cérebro com seus lobos, mas, sim também, do estado de saúde em que a pessoa se encontra. Simplificadamente, existem cinco fatores que contribuem para um encéfalo saudável: (1) a prática regular de exercícios físicos que sejam prazerosos a quem os realiza. Estes exercícios podem ser caminhadas, dança, natação, musculação, etc.; (2) alimentação balanceada, incluindo proteínas, carboidratos, gorduras, sais minerais e vitaminas; (3) sono tranquilo, regular e satisfatório; (4) bom humor e otimismo ao se viver; (5) manter a mente em funcionamento, aprendendo algo novo a cada dia. (CRUZ, 2016, p. 8)

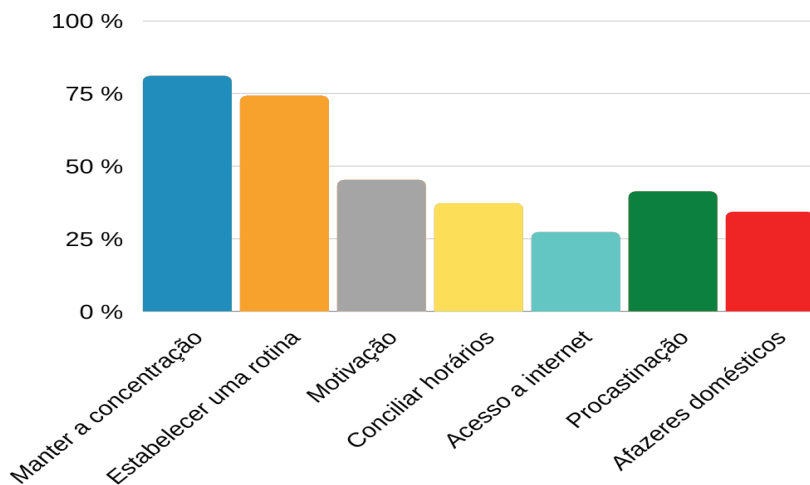
Por conseguinte, se os fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem são muitos, as estratégias de “como estudar?” também precisam ser diversas, bem como devem ser explanadas nos momentos de orientação. Ou seja, é importante enfatizar ao estudante que a aula é apenas um espaço dialógico de trocas, interações, e aprendizagens, e que o estudo continua após esse momento, desse modo é essencial estimular a organização dos estudos antes, durante e após a aula.

É salutar também mencionar que há diferentes estilos de aprendizagem, conforme Lopes (2002), citado por Schmitt e Domingues (2016, p. 363), “Estes fornecem uma caracterização suficientemente estável para planejar estratégias pedagógicas mais eficazes em relação às necessidades dos estudantes, e fornecem melhores oportunidades de aprendizado, dando assim, um novo sentido ao ensino.” As autoras mencionam ainda que alguns estudantes são mais visuais e aprendem melhor ao desenhar, circular, sublinhar etc.; outros são mais auditivos,

e têm mais facilidade se ficarem atentos às explicações, lerem em voz alta etc.; e há ainda os cinestésicos, que aprendem melhor se associarem com a prática. Assim, é importante apresentar aos estudantes “como o nosso cérebro aprende”. Desta forma, os estudantes se tornam capazes de entender e praticar a Organização de Estudos como suporte para superação das dificuldades de aprendizagem; e reconhecem a necessidade dessa prática além de uma obrigação, ou seja, que essa prática pode ser também prazerosa.

3 Resultados e discussões

Para iniciar as atividades realizadas pelos estudantes e mediadas pelos docentes responsáveis pelo GT, foi proposto o preenchimento de um formulário no formato digital no intuito de identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com relação a organização dos estudos, bem como compreender as habilidades e competências que estes possuíam com relação a temática. Na primeira questão foi solicitado que eles apontassem as três maiores dificuldades para organizar os estudos. Foram apontados os seguintes aspectos:



Fonte: elaborado a partir dos dados coletados pelas autoras.

Sobre os fatores apontados, estes nortearam o planejamento dos encontros remotos e das atividades a serem desenvolvidas, ou seja, a

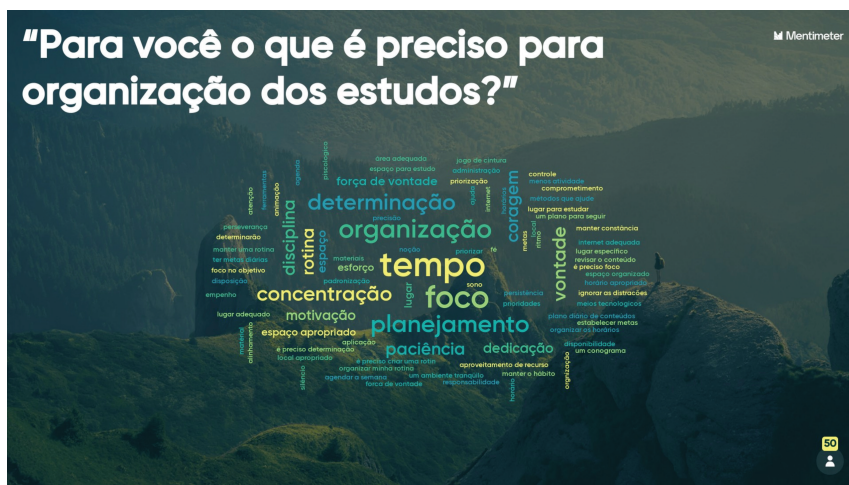
partir dos pontos elencados pelos estudantes o foco do planejamento se deu na busca por estimular para o aperfeiçoamento das estratégias de estudo e da gestão do tempo para as atividades acadêmicas, e ainda promover a discussão das dificuldades de rendimento acadêmico e sua relação com a motivação. A intencionalidade das ações tem por base a mediação pedagógica, no intuito de possibilitar caminhos para o aprender, e essa escolha denota ao docente atuar “com disponibilidade para ser uma ponte entre o aprendiz e a aprendizagem” (MASETTO, 2007, p. 145). A tabela abaixo demonstra, de forma sucinta, como foram desenvolvidas algumas das atividades e ações propostas pelo GT responsável pela orientação com relação a organização dos estudos.

1ª ENCONTRO: Rotinas de estudo: Como você se sente? Quais principais obstáculos?

Ação	Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> • Encontro síncrono no Teams. • Desafio: Postar uma frase sobre organização dos estudos e marcar o Instagram do <i>campus</i> e colocar a hashtag: #euorganizomeuestudo-sIFBaiano • Card sobre o tema. • Google formulário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura com vídeo de sensibilização. • Aplicar o recurso tecnológico: Menti-mer, no formato nuvem de palavras, com seguinte questionamento: “Para você o que é preciso para organização dos estudos?” • Roda de conversa a partir do resultado do questionamento. • Aplicar o recurso tecnológico: Menti-mer, no formato mapa de ideias com o tema: “Estou com dificuldades de organizar meus estudos, devido...” • Dividir em 4 grupos para que usem o https://jamboard.google.com/ para completar a frase: “Eu estou organizo meus estudos...” • Roda de conversa com exposição dos grupos.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em uma breve análise sobre o primeiro encontro, fica evidente que o intuito deste foi poder conhecer os estudantes participantes, identificar suas expectativas com as atividades de organização dos estudos e principiar as discussões e reflexões sobre os temas que estão relacionados com GT. De acordo com Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 46), “na concepção construtivista da aprendizagem escolar, esta é entendida como o processo de ampliação e de transformação dos esquemas de conhecimentos prévios do aluno devido à sua atividade mental construtiva” Tal afirmativa é refletida nas atividades desenvolvidas pelos estudantes. Assim sendo, em continuidade, esse processo com as ações empreendidas torna possível a mediação das aprendizagens e a percepção dos conhecimentos dos estudantes com respeito aos conhecimentos inerentes às temáticas propostas pelo GT. A seguir, na nuvem de palavras, podem ser percebidos diversos fatores que envolvem o aprender e confirmam os dados levantados no formulário digital.



Fonte: Elaborado no Mentimeter a partir de apontamentos feitos pelos estudantes.

Na nuvem de palavras, os termos *organização*, *tempo*, *foco*, *planejamento*, *concentração* e *determinação* são os que ficam em evidência. Pode-se dizer que estes possuem relação com os fatores que tem influência diretamente na construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, Coll, Marchesi e Palácios (2004) apontam que o processo de aquisição

dos saberes envolve diferentes aspectos que envolvem a capacidades cognitivas e outros fatores vinculados a estas, é importante que os professores tenham uma percepção destes na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Com base nessa perspectiva foi proposta a atividade no Jamboard que alguns dos resultados podem ser vistos nas imagens a seguir.



Fonte: Elaborado pelos estudantes no Jamboard.



Fonte: Elaborado pelos estudantes no Jamboard.

A produtividade nesse contexto envolve a organização do ambiente, tempo, atividades, dentre outras particularidades, que influem de for-

ma facilitadora ou dificultadora da realização de atividades acadêmicas. Esses e outros pontos são eixos norteadores para uma aprendizagem significativa. Em consonância, Relvas (2012) diz que

“[...] as atividades pedagógicas apresentadas em sala de aula devem promover especificamente o aprofundamento dos conceitos e o desenvolvimento de pensamentos mais abrangentes e complexos do cérebro, a fim de saber aplicar e provocar diferentes estímulos no momento certo no processo do acompanhamento nos métodos pedagógicos”. (2012, p. 58)

Cientes dessa afirmativa e de estudos que possibilitam a reflexão sobre como ocorrem as aprendizagens, foram propostas variadas atividades e ações que nortearam a discussão e reflexão sobre a organização de estudos e como aprender de forma autônoma. Pois no momento de Atividades Pedagógicas Não Presenciais – APNPs, a orientação para estudantes se adaptarem a essa nova rotina estabeleceu-se como um dos fatores que colaboraram para o desenvolvimento de suas aprendizagens e a superação de desafios, de acordo com falas e apontamentos feitos por diversos estudantes que estiveram envolvidos com as ações do GT de orientação e organização dos estudos. Afinal, no formulário preenchido no início desse processo os estudantes apontaram que aprendiam por meio de estratégias que envolvem ouvir a explicação, fazer anotações, colocar em prática os conhecimentos estudados e relacionar com cotidiano. Sendo que a maioria afirma que para aprender precisa ouvir, anotar e discutir os conteúdos referentes aos componentes curriculares. Essa afirmativa encontra-se de acordo com que foi discutido por Delors (1999) apud Relvas (2012), ao mencionar os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Este ainda expõe que “todo ser humano deve ser preparado (...) para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1999, p. 99 apud RELVAS 2012, p. 78).

Vale ressaltar que os pilares da educação podem ser desenvolvidos por meios de diferentes ações no contexto escolar e por isso foi discutido

junto aos estudantes que conhecer os princípios da neurociência sobre as formas como o cérebro aprende nos oportuniza melhor organizar os estudos. Ressalta-se que a aprendizagem escolar envolve estimulação, experimentação, expressão, e ocorre por desafios, motivações, emoções, atrativos, pela maneira que as informações são apresentadas por meio do ensino, consolidadas, e precisam proporcionar conhecimentos interligados e significativos. Scaldaferrri, Coch e Ansari (2009) citado por Guerra (2011) afirmam que estratégias pedagógicas usadas no decorrer do processo ensino-aprendizagem se caracterizam como estímulos para reorganização do Sistema Nervoso que está em desenvolvimento, e assim gera mudanças comportamentais. Ou seja, os docentes tornam-se agentes nas mudanças neurobiológicas que promovem a aprendizagem. Ainda é evidenciar o que Guerra (2011) fala:

E quando não aprendemos, o problema está sempre no cérebro? Nem sempre. Aprendizagem não depende apenas do funcionamento cerebral. A maioria dos casos tem relação com outros fatores, e não com um “problema cerebral”. [...] Além disso, ela é influenciada por aspectos culturais, sociais, econômicos e também pelas políticas públicas de educação, que tornam as neurociências apenas mais uma contribuição para a abordagem da aprendizagem. (GUERRA, 2011, p. 7-8)

Para autora, a escolha de estratégias adequadas de estudo e de condições pessoais favoráveis são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, a formação acadêmica, compostas por diversas circunstâncias nos remete a necessidade de atenção para contribuir na garantia das mínimas condições mínimas para superação das dificuldades que surgem cotidianamente, para dessa forma corroborar na formação humana e profissional pretendida pelo estudante.

Assim sendo, é notório dizer que não está aqui a completude que envolveu esse processo de elaboração de saberes e superação dos desafios impostos pelo contexto. Entretanto, por meio das ações e atividades propostas foi possível estabelecer oportunidades para a reflexão sobre os pontos supracitados para estimular a autonomia do estudante na organização de seus estudos e assim contribuir para otimizar seu processo de aprendizagem.

4 Considerações finais

Este capítulo teve por intencionalidade explicar e refletir sobre as ações mediadas por um Grupo de Trabalho do *Campus* Itaberaba, pertencente ao IF Baiano, cujo foco foi oportunizar a discussão e reflexão sobre a organização dos estudos, bem como promover ações relacionadas com as técnicas de estudos e os estilos de aprendizagem.

Em um momento de tantas incertezas e desafios impostos para sociedade, e consequentemente aos estudantes, o delinear de oportunidades para o compartilhar das inquietações inerentes ao processo de organização dos estudos torna-se um elemento importante para busca de estratégias e possibilidades para dar continuidade no processo formativo, em meio ao contexto imposto pela pandemia. Assim, pontos importantes percebidos neste GT: o estudante vivenciou novas possibilidades para aprender, bem como os educadores, em uma realidade tão delicada, perceberam a relevância da constante busca por novas metodologias para melhor realizarem seu trabalho.

Com relação às estratégias, é possível dizer que estas foram favorecedoras de um melhor desempenho dos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, pois, à medida que eventuais dificuldades destes foram sendo identificadas e trabalhadas precocemente, desafios foram sendo superados por diversos estudantes.

E mais, com base nos questionamentos levantados, encontrou-se diversas possibilidades de discussão sobre a temática e conhecimentos vinculados a esta. Cabe destacar que a discussão e trabalho com as temáticas não foram esgotadas na realização das ações do GT, mas podem ser consideradas em constante construção e avanço.

As devolutivas feitas por estudantes participantes das atividades do GT de orientação e organização dos estudos nos levam a concluir que os objetivos propostos foram alcançados e que nos foi possibilitado promover momentos síncronos e assíncronos para a discussão e reflexão sobre a organização dos estudos, identificar técnicas e ferramentas para a organização dos estudos, proporcionar formas de levantamento das perspectivas e desafios dos estudantes, e consequentemente ampliar os saberes referente a organização dos estudos.

Destarte, vale lembrar que a intenção aqui não se encontra no fato de apontar resposta prontas, mas sim promover a reflexão sobre possibili-

dades e caminhos que necessitam ser mais bem consolidados por uma fundamentação teórica mais aprofundada e conclui-se com a sugestão da continuidade de busca por práticas pedagógicas com perspectiva de promover a autonomia e protagonismo dos estudantes.

Referências

BARRETO, Thereza Paes. Apostila de estudo orientado: Como devo estudar? Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - São Paulo, 2019, 29p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília-DF, 2020.

IFBaiano. Resolução 90/2020 - CONSUP/IFBaiano, de 28 de outubro de 2020. Regulamentação e normatização, em caráter temporário, da implementação de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP) nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos de graduação, presenciais e a distância, em função da situação de excepcionalidade da pandemia de COVID-19. Salvador –BA, 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e educação: da euforia aos desafios e possibilidades. Revista Interlocação, v.4, n.4, p.3-12. Disponível em: https://www2.icb.ufmg.br/neuroeduca/arquivo/texto_teste.pdf. Acesso: 20 jan. 2022.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús. Desenvolvimento Psicológico e Educação- Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. Trad. Fátima Murad- 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, 3v

CRUZ, Luciana Hoffert Castro. Bases neuroanatômicas e neurofisiológicas do processo de ensino e aprendizagem. In: CURSO DE ATUALIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. A neurociência e a educação: como nosso cérebro aprende?. Ouro Preto: Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, 2016. 38 f. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6744/1/PRODU%C3%87%C3%83OTECNICA_Neuroci%C3%AanciaEduca%C3%A7%C3%A3oCerebro.pdf. Acesso: 20 jan. 2022

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BERHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13. ed. Campinas: Papirus. 2007.

MORAES, Maria Cândida. Educar na biologia do amor e da solidariedade. Petrópolis: Vozes. 2003.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

Secretaria de Estado da Educação –SP. Caderno do professor: orientação de estudos para ensino fundamental e anos finais ensino médio, v. 2. São Paulo-SP, 2021, p. 123.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Ática, 2004.

**EXPERIÊNCIA DOCENTE
EM CONTEXTO PANDÊMICO**

“Decência e boniteza de mãos dadas”: reflexões a respeito da noção de “autonomia” durante o ensino remoto em decorrência da pandemia de COVID-19

*Renato Salgado de Melo Oliveira
Ana Beatriz Oliveira Rodrigues*

1 O desafio de pensar a autonomia pedagógica nos tempos da COVID-19

Escolhemos como nome para este texto uma bela passagem do educador Paulo Freire: “Decência e boniteza de mãos dadas” (2021, p. 34), pela qual o autor traz a ética (decência) e a estética (boniteza) como princípios norteadores para uma pedagogia da autonomia. A partir desses dois princípios e a consciência política da atividade pedagógica, Freire aponta concepções teóricas vinculadas às ações práticas com o objetivo de promover uma pedagogia da autonomia. O tema debatido em 1996 (ano da publicação de *Pedagogia da Autonomia*) retorna agora como tudo que é potente, o eterno retorno nietzschiano, em 2022, mas ainda acompanhado de seu demônio sedutor: o neoliberalismo.

O contexto pandêmico promovido pelo vírus SARS-CoV-2, agente causador da COVID-19, desencadeou uma crise sanitária mundial, tendo afetado, inclusive, o sistema educacional de todo o mundo, levando diversos países a suspenderem as aulas ou adotarem formas não presenciais de ensino em um curto prazo de tempo. A doença foi percebida pela primeira vez em dezembro de 2019, na China, ainda em janeiro de 2020, as autoridades daquele país identificaram como causa uma nova cepa do coronavírus, que em fevereiro foi batizado de SARS-CoV-2 e em onze de março a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia, ou seja, reconheceu a presença global da doença. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) declarou a suspensão das atividades presenciais, em todos os *campi*, em pronto atendimento ao alerta da OMS, no dia treze de março de 2020, tendo consciência da gravidade da situação em diversos países, como era o caso da Itália, na ocasião.

Aponto esses acontecimentos e essa instituição por um motivo: é a partir do contexto da crise sanitária causada pela pandemia da CO-

VID-19 e a suspensão do ensino presencial no IF Baiano, *campus* Itabera, que nós pretendemos debater a questão da autonomia docente e discente no processo de ensino e aprendizagem. Um “nós” que não deseja ser apenas uma linguagem neutra e/ou pseudocientífica, evocando Manuel Bandeira para melhor explicar, uma linguagem de “funcionário público com livro de ponto expediente protocolo e manifestações de apreço ao sr. diretor” (BANDEIRA, 1993), mas um diálogo ao redor de um (em) (in)comum entre uma aluna do curso técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio, Ana Beatriz Oliveira Rodrigues, e um professor de História dessa Instituição, Renato Salgado de Melo Oliveira. Deste modo, o que este texto propõe é investigar uma experiência particular: nossa adaptação, ou (re)existência, ao ensino não presencial, para dela tramar relações mais amplas com o conceito de “autonomia”, especialmente em diálogo com os trabalhos do pedagogo Paulo Freire (2021) e do filósofo Jacques Rancière (2012 & 2020).

2 O ensino técnico e seus entraves mercadológicos... e a chegada da pandemia

A empreitada neoliberal que vem se desenvolvendo desde a segunda metade do século XX foi impulsionada pelos governos de Ronald Reagan (Estados Unidos) e Margareth Thatcher (Inglaterra), especialmente após o Consenso de Washington, em 1989. É pelo viés neoliberal que se promove uma prática socioeconômica que articula uma complexa e nefasta reorganização do jogo de investimentos capitalistas, para além do campo social e econômico. Faz parte desta reorganização o enfraquecimento da segurança e do bem-estar social, como também do poder regulatório e a égide do Estado de Direito, buscando, cada vez mais, limitar o exercício da cidadania e ampliar a passividade do consumidor (BAUMAN, 2000). O Estado vai se retirando e as relações vão perdendo qualquer mediação que equilibre a diferença de poder entre os agentes: patrão x funcionário; consumidor x empresa. O neoliberalismo anseia por um seguro para o capital e para os grandes investimentos, garantindo um crescimento cada vez mais acentuado das grandes riquezas, e tendo como efeito colateral um empobrecimento massivo da população mundial e o desmonte de políticas de proteção social, que passam a ser considerados “gastos impossíveis de serem bancados”.

No caso brasileiro, o neoliberalismo ganhou ares de inovação e renovação a partir do fim da ditadura civil-militar (1964-1985) e trouxe uma roupagem nova para os políticos que estavam organizando a chamada “Nova República”. Recentemente, uma sequência de privatizações suspeitas de irregularidades (BIONDI, 2014 & RIBEIRO JR, 2014), assim como reformas que enfraqueceram tanto os trabalhadores (Reforma Trabalhista de 2017) quanto os futuros (?) aposentados (Reforma da Previdência de 2019) foram concretizando um Estado muito diferente daquele proposto pela Constituição de 1988. O neoliberalismo não busca uma redução do Estado ou a diminuição do “custo Brasil” (que nada mais é que o preço da própria pobreza gerada por este sistema), mas uma redução no poder estatal e das classes mais pobres de interferir na economia de modo a mitigar as diferenças sociais, econômicas, históricas, culturais, raciais e de gênero, fazendo do Estado, através do discurso de uma “gestão política empresarial e eficiente”, apenas uma continuidade da lógica do grande mercado.

Para aquém dos bilionários existem ramificações do neoliberalismo que se espalham por toda a sociedade, nenhum paradigma seria tão funcional se não pudesse contar com muitos colaboradores, mesmo que de forma inconsciente ou a sua revelia. Para que isso funcione se faz necessário a produção de novas subjetividades, novos meios de se sujeitar ao controle e a vigilância. Em *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle, Deleuze (2013) aponta para uma diferença marcante entre a sociedade disciplinar (que vive ainda seus últimos suspiros) e a, então nascente, sociedade de controle (hoje um paradigma político/econômico dominante).

Segundo Deleuze, resgatando o trabalho de Michel Foucault, as sociedades disciplinares construíram relações de saber e poder que, ainda, produzem moldes disciplinares, através de instituições de confinamento que buscam reproduzir um padrão de comportamento predefinido (corpo dócil): as escolas, as prisões, as fábricas, o exército, entre tantas. Já as sociedades de controle buscam um ajuste mais fino das relações de poder, por meio das instituições que investem na competição individual e distribuindo os indivíduos na complexa rede produtiva e de recursos segundo nivelamentos de acesso (econômico, executivo, premium...), desta maneira, o molde é substituído pela modulação, através de controles de acesso, meritocracia e individualização:

Os diferentes internatos ou meios de confinamento pelos quais passa o indivíduo são variáveis independentes: supõe-se que a cada vez ele recomeça do zero, e a linguagem comum a todos esses meios existe, mas é analógica. Ao passo que os diferentes modos de controle, os controlados, são variações inseparáveis, formando um sistema de geometria variável cuja linguagem é numérica (o que não quer dizer necessariamente binária). Os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto ao outro. (DELEUZE, 2013, p. 224-225, *itálicos do autor*)

Neste projeto neoliberal, a escola ganha uma nova função, de modo que se há uma crise no modelo escolar, ela não é uma crise da educação, mas de reorganização dos dispositivos de governamentalidade (FOUCAULT, 2014), que se espalha por toda a organização escolar, do currículo ao processo de gestão. No Brasil, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, trouxe consigo a exposição de toda essa problemática. O abandono de um projeto de uma BNCC democrática, progressista e construída desde a base em favor de uma BNCC autoritária, mercadológica e segregacionista, condiz com a necessidade de formação de uma mão de obra barata, alienada de suas relações socio-culturais com o mundo e consumista em sua realização libidinal. É um projeto o esforço de modular pessoas que direcionam para si problemas, que são na verdade, de origem estrutural e despolitizam a vida e a existência em nome de uma eficácia neutra, científica e empresarial. Transformar problemas sociais e coletivos, como o desemprego, em problemas pessoais, através de ideias como a de meritocracia, provocam uma perda da capacidade de análise social, como também adoecimento e sofrimento psíquico (SAFATLE; SILVA JR; DUNKER, 2020), como se não bastasse, também colocam em uma situação de neutralidade e natureza as relações de exploração capitalistas. Como esperar que uma única pessoa possa suportar toda a miséria do mundo?

Paulo Freire (2021) escreve em resistência contra uma escola orientada pelo projeto neoliberal. E essa resistência passa pelo conceito de autonomia, um conceito ético, político e estético. Porém, é fundamental perceber que a autonomia é um conceito em disputa, portanto, a sua

mera evocação não é suficiente para constituir sua eficácia, é preciso colocar em prática, tal como propõe Freire (2021), uma teoria, de modo honesto e consoante, que problematize a concepção de autonomia. Construir a autonomia discente é o mesmo processo de construção da autonomia docente, de modo que não se trata de um produto pronto, *fast food*, “satisfação garantida”. É importante identificar que certas concepções de autonomia já estão presentes na escola, especialmente introduzidas pelo neoliberalismo, como aponta Deleuze, apenas a partir da escola não é possível uma concepção de autonomia que seja divergente do projeto neoliberal:

O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tenta a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (DELEUZE, 2013, p. 225)

Para além do contexto temporal de Paulo Freire, em nosso presente, se faz importante apontar o reconhecimento e a relevância da escola para a formação das subjetividades dentro do neoliberalismo. Com a nova BNCC lança-se um projeto de educação focado para o mercado de trabalho, desmobilizando as particularidades dos componentes curriculares sem constituir uma visão holística da realidade social, econômica, cultural e material, e sim organizadora dos saberes e desejos para uma sociedade de consumo, vidas para consumo (BAUMAN, 2008), fundamentada em uma crítica banalizada que recorre a soluções consumíveis, desacreditando na capacidade humana de mobilização e transformação do mundo. Ao invés de encontrar na escola, especialmente a pública, um inimigo, o neoliberalismo reconhece sua potencialidade de modulação e distribuição de acesso individual a diferentes “carreiras” segundo os “méritos” individuais.

Nesta terra em transe brilha aos olhos dos “investidores” neoliberais o ensino técnico, e aqui pensamos no caso dos Institutos Federais, como ferramenta de distribuição de uma formação profissional limitante que venha abastecer a demanda de expansão produtiva. O neoliberalismo reforça uma divisão do conhecimento entre a técnica e a ciência, investido na dicotomia entre uma prática manual inferior e um

conhecimento absoluto superior (LATOURE, 2016). Diante do desemprego e da situação brutal de exploração os “investidores” neoliberais identificam um problema grave: “existem muitos engenheiros dirigindo carros para aplicativos de transporte urbano”. Ao invés de propor um plano de desenvolvimento nacional, a conclusão do “investidor” é: “devemos diminuir o investimento no ensino superior e ampliar as vagas de ensino técnico”, a eficácia de adaptação do empresário é notável neste “case de fracasso”. Essa conclusão faz do contexto socioeconômico um determinante e não uma condição (FREIRE, 2021). A lógica do “investidor” é a de que o selo da meritocracia foi rompido e existem mais gente com formação “elevada” do que é cabível, diante dessa intransigência da “realidade” apela-se para um futuro de mão única, que não aceita possibilidades: “é preciso mais técnicos e menos engenheiros”.

Ao reproduzir o drama mitológico de Arquimedes (LATOURE, 2016), que representa a separação entre técnica e ciência, o neoliberalismo apela para uma definição muito particular de autonomia, uma autonomia de consumidor diante das prateleiras do supermercado: há várias marcas disponíveis, mas no final a única escolha é comprar e nunca produzir. Forja-se assim uma autonomia autodestrutiva que tem como princípio a busca subjetiva de produzir um “si” para se colocar à venda (BAUMAN, 2008), não é sem motivos que se proliferam coachs ensinando as pessoas encontrarem em seu íntimo o “empreendedor de si”, pois trata-se de uma autonomia da solidão, da competição e que tem diante de si diversas escolhas, mas no final trata-se de uma única possibilidade: o lugar no “mercado de trabalho”. Não temos, neste sentido, uma autonomia para experimentar o futuro como espaço do possível, ou de nos responsabilizarmos por nosso vir a ser na existência humana, pois o futuro pertenceria as decisões fatais e inevitáveis que os “investidores” anunciam: o progresso, o consumo, o crescimento econômico, os riscos de não seguirmos os gurus da austeridade econômica, os humores insustentáveis do mercado...

Porém, em março de 2020, os lobos estavam à porta, a pandemia trouxe consigo um número exorbitante de mortos (em fevereiro de 2022 eram mais de 630 mil só no Brasil), a necessidade de distanciamento social nunca foi completamente atendida (nenhum *lockdown* efetivo foi decretado pelo governo federal, apenas medidas paliativas pelos governos estaduais e municipais, com poucas exceções na esfera municipal,

como o caso de Araraquara em São Paulo). Os “investidores” seguiram um projeto negacionista em nome da manutenção econômica, incentivaram o uso de remédios ineficazes e desacreditaram publicamente a eficácia da vacina, mobilizando tanto o setor privado quanto a esfera pública federal. A autonomia foi invocada como direito individual de não se vacinar, de manter o funcionamento normal da atividade comercial e a livre circulação de pessoas, novamente uma autonomia sem coletivo, sem comum. Dois anos depois, em meio ao luto de tantas mortes os “investidores” ainda afirmam que a crise econômica, a inflação e o desemprego são culpa das pessoas que optaram pela preservação da vida, o que gerou o enfraquecimento da máquina econômica. Os “investidores” nunca cogitaram que o desmonte do Estado possa ter colaborado para o impacto social e econômico da pandemia, mesmo como os auxílios financeiros oferecidos pelo governo federal como se fossem favores impossíveis.

Durante a crise pandêmica, o sistema educacional também foi afetado, em todo o país, em um curto período de tempo, professores e estudantes tiveram que reinventar suas relações educacionais mediadas pelo distanciamento. As dificuldades surgiram e com elas os modelos de soluções, devidamente patenteados e garantidos. Novas dinâmicas e ferramentas que já rondavam o espaço escolar e foram admitidas de vez, não dando tempo para uma experiência real de desenvolvimento de autonomia, um “novo normal” se estabeleceu antes mesmo que entendêssemos o que foi que perdemos do “antigo normal”. Nesta situação uma nova crise (e não é de crises que vive o capitalismo?) se estabeleceu, sobrecarga de trabalho, dificuldade de uso de novas ferramentas, crises emocionais e psicológicas, evasão escolar, luto por parentes perdidos, falta de espaço e tempo para as atividades educacionais em casa, entre tantos outros problemas. A análise é sempre pelo viés neoliberal: o tempo perdido, o investimento necessário para recuperar o atraso educacional, afinal a vida já foi planejada e parece que os “investidores” lamentam mais os vivos que atrasam os planos do progresso do que os mortos que lotaram os cemitérios.

3 Vontade de viver e a busca pela autonomia como conceito coletivo

Ao longo deste terceiro tópico vou me afastar do nós compartilhado com Beatriz para assumir um “eu”, uma primeira pessoa que se pretende, para além da experiência pessoal, apesar de ser através dela, pensar o conceito de autonomia no meu exercício como professor de História. Ainda é um diálogo com a Beatriz Rodrigues, um diálogo aberto em que procuro atingir a dimensão ética, estética e política do meu ofício.

A pandemia trouxe consigo diversos desafios novos para a Educação, coisas que até fevereiro de 2020 carregavam a distinta marca de “soluções”, em março mostraram seus limites e foram rapidamente abertas como “problemas”. Aqui me refiro às Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TIC’s) aplicadas ao Ensino. Os tablets, a Internet, a “gamificação”, o uso de plataformas para ensino remoto, enfim, todas elas se apresentavam como um novo campo a ser explorado e que trariam grandes ganhos para projetos de Ensino. Porém, a realidade sempre apresenta suas resistências, e no momento que se tornou urgente e necessário recorrer a todos estes aparatos eles acabaram por expor suas próprias fragilidades. Muitos colegas defendem as TIC’s e não é meu objetivo fazer pouco caso deles, o que pretendo aqui é, a partir da minha experiência durante a pandemia, refletir como o uso delas expôs questões sérias que precisam ser debatidas, não tenho a pretensão de tratar todas essas questões que foram abertas, apenas me focar naquilo que se refere à autonomia no espaço escolar.

Em um primeiro momento, entre março e outubro de 2020, enquanto as atividades remotas não tinham sido regulamentadas no âmbito do IF Baiano, procuramos, no *campus* Itaberaba, implementar uma rotina de estudo para que os alunos não abandonassem o processo de aprendizagem, porém, a participação, que não era obrigatória, teve uma adesão baixíssima, sendo inferior à 5% em História e não muito diferente nas demais disciplinas pelo que debatemos em reuniões. No final de outubro (dia 28), o Conselho Superior do IF Baiano (CONSUP) publicou a Resolução 90/2020 que regulamentava e normatizava as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP’s) no âmbito da Instituição. Já neste segundo momento, foi implementado, em cerca de duas semanas, todo um processo de ensino adaptado para ocorrer por meio de atividades assíncronas pela plataforma *Moodle* e síncronas, pela plataforma Micro-

soft Teams, não houve nenhum debate ou aviso anterior, fazendo com que o imediato fosse a medida da elaboração do processo pedagógico de cada docente. Creio que para os estudantes também tenha sido um processo de adaptação bastante conturbado.

Em pouco tempo os problemas começaram a aparecer, desde a ordem técnica, como intermitência no funcionamento da Internet; socioeconômicos, como a falta de equipamentos e acesso à Internet por parte do alunato; pedagógicas, dificuldade de aprendizado e realização das atividades; como também de saúde física, emocional e psicológica, como ansiedade, desmotivação e pânico. Sempre que íamos debater isso de maneira colegiada havia uma recomendação nas TIC's como solução, que a adaptação viria logo e notaríamos uma grande melhora, ao menos em História essa melhora nunca veio. Todavia, o que mais me incomodava era o argumento de que devíamos nos adaptar, pois o progresso estava aí, as TIC's eram o futuro inevitável do Ensino, não foi fácil lidar ao mesmo tempo com a pandemia e com essas profecias.

Compreendo a empolgação de alguns colegas que insistiam nas TIC's como solução, afirmando, não sem base teórica (GUIMARÃES, 2015), que todos os problemas eram uma consequência da defasagem de uma geração de professores que não haviam sido preparados, ainda, para este futuro (que já era o presente das nossas alunas e alunos). Porém, mais que um despreparo eu sentia um desconforto. Meu objetivo, passou então, a ser de experimentar possibilidades de (re)existência.

Foi diante de uma situação totalmente estranha e desconhecida para mim que pude me lembrar de um texto de Jacques Rancière (2020) que começa assim: “No ano de 1818, Joseph Jacotor, leitor de literatura francesa na Universidade de Louvain, viveu uma aventura intelectual.” (RANCIÈRE, 2020, p. 17), pois estava eu, também, vivendo a minha. Joseph Jacotor foi ativo durante a Revolução Francesa, porém, com a volta dos Bourbons ao poder, solicitou ao rei dos Países-Baixos asilo político, sendo recebido e nomeado professor em meio período em Louvain. Acontece que Jacotor não sabia falar holandês, tampouco seus alunos sabiam o francês, uma barreira se interpôs entre eles, a língua. A solução do professor francês foi adotar uma recém edição bilíngue de *Telêmaco*, para que a partir de algum em comum se estabelecesse uma relação. A proposta de Jacotor, a princípio intermediada por um intérprete, foi de que os alunos lessem a edição em francês e apresen-

tassem o que entendessem, sem muita esperança o mestre aguardou “por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta” (RANCIÈRE, 2020, p. 18). Todavia, surpreendeu-se com o resultado, os alunos, abandonados à própria sorte, apresentaram um trabalho muito bom e uma interpretação digna de um fluente em francês. Emergia dali uma experiência filosófica e educacional que Rancière nos apresentou como “emancipação intelectual”, na qual percebo uma grande aproximação ao que Paulo Freire coloca como pedagogia da autonomia (2021).

Descobri-me também apartado por uma barreira também linguística, a da Internet. Certos estavam meus colegas que me prepararam para o meu despreparo, porém descobri que as alunas e alunos tampouco eram fluentes nessa língua. Apesar do parceiro celular constante, seu uso era sempre o mesmo: jogos e redes sociais, para além disso, e especialmente para o estudo, a dificuldade era imensa. Acostumados com o ensino presencial, nos sentimos órfãos da sala de aula.

Continuar com as minhas aulas, nas quais gosto de desenhar na lousa, conversar, encarar as alunas e alunos até que procurem contestar ou indagar, perguntar e observar em seus rostos as reações para provocar o debate, se tornou impossível. Por outro lado, uma aula expositiva, de apresentação de conteúdo e slide feito era insuportável para mim e para muitos deles, que sob a égide do anonimato da câmera desligada estavam aptos a continuarem com a sua atenção para qualquer coisa que não fosse a aula.

Em busca de orientações, retornei a Rancière, em nova leitura fui me dando conta da proximidade de sua proposta com a de Paulo Freire e percebendo que a questão freiriana – de que o ensino não é a transmissão de um conhecimento, mas um processo dialógico de desenvolvimento e construção comum do saber e, principalmente, dos meios para a aprendizagem – era exatamente o que estava em jogo quando precisei me reinventar como docente durante a pandemia.

Tanto Rancière quanto Freire colocam o processo de ensino e aprendizagem como um duplo sem polos, não se trata de um mestre que ensina e um aluno que aprende, mas de uma troca de experiências em que ambos se afetam, se permitem, erram, acertam, onde o objetivo não é um saber comum e único, mas uma experiência de construção do conhecimento. Essa experiência, quando honesta e corajosa, é filosófica em seu sentido estético (pela elaboração de um sensível aberto aos afe-

tos do mundo), ético (por incidir na responsabilidade de suas ações e na honestidade da construção de seus conhecimentos) e político (por considerar a educação como parte fundamental da cidadania, reconhecendo suas potências de agenciamento no mundo), e para que seja honesta e corajosa é preciso estabelecer um lugar de igualdade, um ponto comum em que não haja uma hierarquia entre o mestre (detentor do conhecimento e da avaliação) e o estudante (carente de saber e necessitado de aprovação).

Esse ponto em comum, que para Jacotor foi o livro *Telêmaco*, para nós foi o estranhamento da pandemia, nós éramos, e talvez ainda somos, ignorantes de como corresponder a nossos papéis predeterminados socialmente como professores e estudantes diante da quebra do espaço educacional: a sala de aula. Devo admitir que não sendo mais professor (como mestre detentor de um saber), também não desejei mais voltar a sê-lo. Também pude reconhecer que simplesmente ensinar naquela condição, a pandemia e o distanciamento, era repetir o processo de embrutecimento (RANCIÈRE, 2020), ou seja, admitir que existia um conteúdo, um saber que eu precisava passar, e que os discentes precisavam adquirir, do contrário a punição da nota. A emancipação intelectual, ou a autonomia, consiste em reconhecer no outro sua inteligência, para além do seu saber, sua potência criadora e exige confiança e honestidade intelectual. O que me obrigava a compartilhar uma experiência de construção de um comum com os estudantes, já que o conteúdo, em seu sentido mais formal, havia se tornado apenas uma proposição para encontros.

Reconheço nas alunas e nos alunos um desespero em cumprir o “conteúdo do Enem”, ideia enfatizada pelo mercado educacional neoliberal. Como competir com os grandes nomes das redes de aprovação em massa no Enem? Como propor aos alunos um processo pedagógico que vai para além dessa avaliação, especialmente por se tratar de uma prova de competências e habilidades, em que o saber se torna um processo consequente de uma visão crítica do mundo e não o princípio da crítica e do fazer? Antes da pandemia eu solicitava aos estudantes que confiassem no trabalho dos professores (no meu, por favor) e entendessem que se preparar para o Enem não bastava decorar tudo, não se tratava de um conteúdo delimitado que devíamos dar até um determinado período, mas um processo de transformação em que a aprovação

do Enem seria só uma fase de algo maior: a vida. Depois da pandemia entendi que isso é um processo que precisa ser feito, sem clamar pela sua constatação afirmativa teórica, o pedido repetitivo de compreensão e confiança, mas no exercício prático da docência, se eu ainda preciso pedir essa confiança aos estudantes é porque estou engatinhando no processo de emancipação intelectual. Afinal: “Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2021, p. 35).

Estar diante do problema da autonomia ou da emancipação intelectual é também estar diante de um esforço pedagógico de resistência à captura neoliberal da escola e do Ensino. Convencer os estudantes de que a realidade é “assim”, o ensino tem que ser “deste modo” devido ao distanciamento social por medida sanitária e que eles devem se adaptar e aceitar é, ao mesmo tempo, reafirmar o fatalismo neoliberal, como agir de forma a modular as subjetividades, beneficiando aqueles que se adaptam e garantindo o fracasso dos que não se adaptam. As APNP’s implementadas pelo decreto 90/2020 foi uma proposta diante da condição momentânea, outras possibilidades como o ensino híbrido, as metodologias ativas e outras formas de ensino são propostas e não a determinação do futuro, válidas, mas não finais. Não há uma forma de ensino futura pronta, o ensino precisa de seus espaços de devir, assim como não cabe ao ensino moldar ou modular a mente, o desejo e o corpo discente, o que cabe ao ensino é promover a potência que Rancière encontra no ignorante, naquele que desprovido do saber, mas provido da inteligência precisa construir seus modos provisórios de saber, sempre provisório pois o saber se dá em um mundo em transformação. O ignorante de Rancière é o inacabado de Freire (2021):

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Está é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo. (FREIRE, 2021, p. 52-53)

Como texto aberto a Beatriz e às alunas e alunos, gostaria de dizer que não espero que tenham saído adaptadas e adaptados das APNP's, que encontrem suas críticas, seja no sentido do que foi construtivo e do que não foi. Não há tempo perdido quando pensamos em um ensino que busca a autonomia e a emancipação, o que há é uma aventura intelectual. Confio que vocês irão encontrar os pontos em que falhei, mas também tenham a consciência de que fiz o melhor que pude, não seria honesto agir de outra forma, sem honestidade intelectual não há autonomia possível. Meu objetivo aqui não foi fazer um debate formal comparando a teoria de Rancière e a de Freire, seria necessário um outro texto específico para isso, mas compartilhar a mudança de sensibilidade diante destes dois mestres ignorantes e inacabados que me provocam a aprender o exercício da docência todos os dias.

4 Os estudantes são como náufragos: perdidos no meio da pandemia

O ano de 2020 (e todos que se seguiram) foi um dos maiores desafios na vida das pessoas por conta da incerteza da pandemia, incerteza tanto do presente de como conseguir se adaptar ao “um novo normal”, além do cuidado em sobreviver, quanto do futuro e o medo ansioso e doentio da vida não voltar a ser como antes. Isso todos nós vivemos, entretanto, nós alunos, e os professores, precisamos viver esse desafio de uma forma específica às nossas condições: como conseguir levar adiante o estudo que costumávamos a ter na escola, com professores presentes para nos dar apoio, tendo tudo que precisávamos ao alcance de nossas mãos? Bom, a resposta não veio de forma direta e objetiva como pensávamos, e acredito que até hoje, de certa forma, ainda procuramos por ela; cada aluno, cada estudante adaptou-se de um modo as atividades remotas, tentando fazer com que a nova rotina convergisse com o tempo que precisava ter para aprender a se concentrar, para conseguir a estudar sozinho e dentro do seu quarto.

A partir daqui darei ênfase à minha experiência pessoal quanto a esse momento único em nossas vidas – sabendo que muitos podem ter sentido o mesmo que eu, ao passo que para outros, esse acontecimento pode ter sido entendido de uma maneira completamente diferente – pensando assim o conceito de autonomia dentro da realidade de jovens estudantes que estão no ensino médio, no qual há uma cobrança extre-

ma da sociedade e do mercado neoliberal para que, com apenas 17/18 anos, tenham decidido qual curso e faculdade vão fazer, profissão e até mesmo especialidade.

Não só a pandemia, mas principalmente nela, como em todo o ensino médio público e em um Instituto Federal, me fez entender que autonomia vai além do que seu sentido literal presente no dicionário como “capacidade de governar-se pelos próprios meios”. Meu relato vem de uma pessoa que sempre possuiu muitos privilégios, ainda mais quando se trata de estudos. Sempre estudei em colégios particulares, nos quais se me dedicasse o mínimo já seria o suficiente para poder tirar uma boa nota e ser considerada uma das melhores da turma, isso fez com que eu entrasse em uma zona de conforto, a qual para conseguir sair precisei entender que nós nunca seremos seres acabados, que sempre é necessário evoluir, já que somos fruto de algo que aprendemos e carregamos (FREIRE, 2021).

Desta forma, ao me deparar com notas abaixo das com que eu estava acostumada e de pessoas tão esforçadas quanto eu, precisei ir atrás de mais; precisei estudar além da escola e fazer mais do que o mínimo para conseguir manter o que eu julgava ser “o melhor”. Quando estava mais adaptada a vida de ensino médio – concomitante a um curso técnico que fazia com que a minha carga horária fosse dobrada – vieram os primeiros 15 dias de isolamento e logo depois o fechamento total das escolas, o qual pelo menos nós dos IF’s estamos seguindo a quase dois anos, e com isso a sensação de que precisava começar tudo de novo dentro de um novo normal.

Com o início das atividades remotas não avaliativas do IF, que começaram um pouco depois das escolas fecharem, percebi que se eu quisesse pelo menos tentar manter uma rotina parecida eu precisava agir, mas agir por mim e por vontade própria e não porque alguém estava mandando que eu fizesse, até porque fazer ou não as atividades da escola não iriam fazer diferença em tirar uma boa nota, já que esse era meu estímulo para estudar; eu precisava fazer isso para o meu autoconhecimento, precisava parar de tentar ser boa a vista dos professores e começar a transcender dentro das minhas próprias limitações de estudante, me forçando a ir atrás do conhecimento sozinha. Precisei de um período de evolução interior para entender o que já dizia o filósofo francês Rancière:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto. (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

Com o tempo vieram as APNP's e a sensação de tempo perdido, já que meus amigos de outras escolas estavam terminando o 2º ano e eu, teoricamente, estava apenas começando. O medo de ficar para trás e a autossabotagem me consumiam constantemente, principalmente por saber que todos no ano seguinte iriam para o 3º ano e eu ainda precisaria esperar mais um semestre, a comparação é a pior inimiga de um estudante e quanto mais se demora para entender isso, mais as coisas demoram de funcionar. No começo das APNP's era muito interessante poder, finalmente, viver a experiência de se ter uma aula ao vivo, online, como todos vinham tendo ao longo do ano, foi ao mesmo tempo diferente e cativante. Porém, com o tempo, foi tornando-se difícil se concentrar, ter interesse em prestar atenção na aula, se tornou maçante a ideia de passar tanto tempo na frente do computador, como tudo em nossas vidas, com o tempo a ideia de aula online foi deixando de ser novidade e passou a ser extremamente difícil prestar atenção em tudo que os professores falavam, o que me mantinha nas aulas, muitas vezes, era encontrar as respostas para as perguntas feitas nas atividades. Novamente, deixei de fazer por mim e fazia apenas pelas obrigações, mas acredite, eu me sentia horrível fazendo isso, pois sabia como era bom ter o prazer e vontade de estudar e estar presente, não só nas aulas, mas também em todos os eventos que o IF oferecia de forma online.

Tanto tempo na frente no computador não me fez desenvolver apenas aversão às atividades online do colégio, me trouxe também problemas de saúde, físicos e psicológicos.

Finalmente, depois de tanto esperar, começar o 3º ano foi ao mesmo tempo um sentimento de alívio e desespero. Alívio por entrar na reta final do ensino médio e poder me dedicar inteiramente aos estudos do Enem e vestibulares, e desespero, exatamente, por saber que o tempo de “treineiro”, como muitos chamam, estava se esgotando e eu precisava, agora mais do que nunca, focar no Enem. Lidar com um ensino médio técnico, o qual tem, em média, 20 matérias, e ainda saber que precisa passar na faculdade o quanto antes para não ser considerado como atrasado, gera uma pressão indescritível no estudante. Já é muito complicado conseguir conciliar com a pressão e, principalmente, a autcobrança – se pressionar ainda mais para fazer com que as coisas aconteçam da forma melhor e mais rápida possível – conseguir administrar tudo se torna um desafio, mesmo com muita organização e planejamento, mas sem esperança não há histórias (FREIRE, 2021), então a esperança de conseguir que tudo melhore, mesmo que muitas vezes falhe, é a minha força, e acredito que da maioria dos estudantes.

Em minha trajetória como estudante, especialmente na minha relação com o estudo remoto, quando me vi sozinha para encarar o mundo real do estudo, percebi que o conceito de autonomia é volátil e complexo e não estático e simples. Entender que a pedagogia como princípio e a emancipação, emancipação no sentido de processo de aprendizagem em que as capacidades do aluno são reconhecidas e desenvolvidas, como método dirigido a cada indivíduo e não ao massivo (RANCIÈRE, 2020) é difícil de se alcançar em pouco tempo. É preciso estudo, pesquisa e a rebeldia de saber que a educação é uma forma de criar mudanças na sociedade e intervenções no mundo (FREIRE, 2021). Para que as crianças e os jovens entendam sobre esse conceito desde novos é preciso o acompanhamento e ensinamento dos pais e professores.

Hoje, percebo a autonomia nos estudos não só como estudar por vontade de estudar por conta própria, mas tudo que vem antes dela, ou seja, a coragem, a preparação, a reflexão do quanto a curiosidade tem um importante papel na vida do aluno, como buscar sempre evoluir é necessário, que a autcobrança e a comparação são inevitáveis, mas não saudáveis e precisam ser tratadas.

A todos os alunos, vestibulandos e estudantes em geral que lerão o meu relato espero que percebam que vocês não estão sozinhos, e que esperança e coragem são base de tudo que viemos construindo ao longo de todos esses anos na escola e vamos construir ao longo da vida. Por mais que cada experiência seja única e individual, todos nós compartilhamos do mesmo sentimento. A todos os professores que vão ler, espero que entendam que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Espero que todos nós percebamos que questionar e nos autoquestionarmos nos faz aumentar a nossa bagagem de conhecimento e faz com que o mundo se torne cada vez melhor e menos embrutecido.

Referências

- BANDEIRA, Manuel. Estrela da vida inteira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- _____. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- BIONDI, Aloysio. O Brasil privatizado: um balanço do desmonte do Estado. São Paulo: Geração Editorial, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- DELEUZE, Gilles. Conversações. São Paulo: Editora 34, 2013.
- FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979 – 1980), São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.
- GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas-SP: Papirus, 2015.
- LATOUR, Bruno. Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas. São Paulo: Editora 34, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- _____. O espectador emancipado. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- RIBEIRO JR, Amaury. A privatária tucana. São Paulo: Geração Editorial, 2011.
- SAFATLE, Vladimir; SILVA JR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Educação especial e formação de professores: crenças e práticas no contexto pandêmico

Carla Ferreira da Silva Machado¹

Introdução

As trajetórias da sociedade e da educação podem ser percebidas como interligadas, pois, ao analisar ambas, é notória a influência que estas exercem de forma recíproca. Ou seja, conforme emergem os anseios de mudanças na sociedade, também se almejam as modificações no âmbito educacional. Por exemplo, em março de 2020, ficou perceptível a necessidade de adaptação dos processos educativos em decorrência da chegada no Brasil da COVID-19. Escolas, professores, alunos, pais e sociedade, de forma inusitada, tiveram que adotar novas metodologias, independentemente das suas vontades, o que impactou, efetivamente, o processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente se fez necessária a busca de práticas pedagógicas direcionadas ao público da Educação Especial.

A percepção do contexto supracitado e a atuação como docente, na educação básica, ensino superior, educação especial e as atividades inerentes à docência na área do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal Baiano – *Campus* Itaberaba, bem como diversas necessidades de intervenções em prol da efetivação de uma educação inclusiva são motivos que culminaram no projeto de extensão “Educação Especial: Crenças e práticas. Vale ressaltar que este caracterizou-se como uma oportunidade de análise crítica sobre as perspectivas da Educação Especial e as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem que envolvem estudantes com Necessidades Educacionais Específicas – NEE.

Assim, este artigo resulta da análise, discussão e reflexão referente às crenças e práticas relacionadas com a Educação Especial, efetivadas por meio do planejamento e realização de um curso online, com uso de diversas tecnologias digitais. Sendo que no princípio pensou-se em

¹ Mestra em Ensino na Educação Básica. Professora do Atendimento Educacional Especializado do IFBaiano.

oferecer este curso para os profissionais que atuam no Instituto Federal Baiano – *Campus* Itaberaba, porém, devido ao interesse de integrantes da comunidade, foi oportunizada a participação por meio da elaboração de um projeto de extensão envolvendo a comunidade e demais interessados da comunidade externa ao *campus*.

Portanto, ao elaborar a escrita deste artigo pretende-se oportunizar a compreensão da premissa que norteou o projeto de extensão ao qual esse se refere, que trata da proposição de reflexões ligadas as crenças sobre a Educação Especial, e ainda o entendimento das definições e perspectivas de práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, no curso “Educação Especial: Crenças e práticas” foram propostas diferentes atividades com base nos diferentes aspectos deste contexto, por meio de leituras, rodas de conversa em ambientes virtuais, uso de tecnologias assistivas e outras atividades que possam ser desenvolvidas em ambientes virtuais ou com tecnologias da informação e comunicação.

Desta forma, a opção por um curso no formato EaD se deve ao fato de dar continuidade nas ações do Atendimento Educacional Especializado em prol das práticas de Educação Inclusiva, mesmo em um contexto que se impõe o distanciamento físico. Pois Mantoan (2004) afirma que

O apoio aos professores é muito importante nesses momentos, para que o problema seja encarado na sua devida dimensão e para que se desmistifique a crença de que são os conhecimentos referentes à conceituação, tipologia das deficiências e outros temas correlatos que lhes trarão alívio e competência para ensinar a todos os alunos de uma mesma turma. Essa ajuda deve vir de outros colegas mais experientes e mesmo de pessoas que compõem o grupo de trabalho pedagógico das escolas: diretor, especialistas, mas a orientação do suporte técnico deverá recair sobre as situações práticas de ensino apontadas pelo professor e consistirá de discussões e de questionamentos sobre sua atuação em sala de aula, sempre buscando diminuir as inquietações e acalmar o professor, para que ele não perca as reais proporções do caso que está sendo analisado. (MANTOAN, 2004, p. 82)

Conforme a autora, é de grande importância a desmitificação das crenças sobre a Educação Especial e demais temáticas que a envolve, de modo que esta possa ocorrer por meio dos pares que envolvem o tra-

balho pedagógico e conseqüentemente se efetive por meio de práticas educativas inclusivas.

Destarte, o presente texto torna-se uma possibilidade de reflexão sobre a práxis pedagógica que venha convergir em ações colaboradoras para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo, não somente no âmbito teórico, mas englobando práticas educacionais reflexivas e inclusivas.

1 Caminhos percorridos

“O professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno. O professor, como um analista do processo, procurava criar ambientes favoráveis de forma a aumentar a chance de repetição das respostas aprendidas e de atender as expectativas de seu professor.” (MIZUKAMI, 1992, p. 31-32)

Com base nessa premissa, foram desenvolvidas atividades com o uso de diferentes tecnologias digitais. Inicialmente foi aplicado um formulário por meio do *Google Forms* para levantar as crenças e as práticas inclusivas dos participantes do curso. Em seguida foram indicadas leituras, que foram suporte para as discussões e reflexões de temáticas vinculadas à Educação Especial. Em seguida, foram realizados os encontros via webconferência, com palestras, rodas de conversa e outras atividades. Vale mencionar ainda que a cada encontro foram usados diversos programas, aplicativos ou outras ferramentas virtuais.

Todas as ações desde a pesquisa consistiram em instrumentos avaliativos. O acompanhamento do curso se deu por meio da participação dos cursistas nos encontros oportunizados, bem como a realização das atividades propostas, e por meio da correção das atividades propostas, assim como, a aplicação de pesquisa com questões vinculadas a temáticas apresentadas. Também ocorreu, um momento de roda de conversa, com os participantes, direcionado para avaliação e autoavaliação das atividades desenvolvidas no curso. Portanto, a avaliação concretizou-se a partir da concretude das ações propostas e observação do desempenho/envolvimento dos cursistas, com a análise de avanços e dificuldades no processo de efetivação deste.

Deste modo, ao concluir a efetivação deste, os participantes do curso puderam ressignificar as definições, especificidades e práticas que envolvem a Educação Especial, bem como as crenças que estão relacionadas a efetivação desta no ambiente escolar, de modo a impactar de forma significativa em práticas educativas inclusivas.

2 Educação especial e formação docente: definições e perspectivas

2.1 Educação Especial

Sabe-se que no decorrer da história da humanidade são diversos os paradigmas que envolvem as crenças e práticas no tocante ao público-alvo da Educação Especial. Essa trajetória é inicialmente marcada pela exclusão, no qual os sujeitos com deficiência eram abandonados e até mesmo eliminado em algumas sociedades. Outro paradigma vivenciado é marcado pela segregação, em que estes indivíduos deveriam ficar em locais específicos para eles, sem convívio em sociedade. A integração caracteriza-se como mais um dos paradigmas da Educação Especial, que é marcado pelo convívio entre os sujeitos ditos normais e os com deficiência. Entretanto, é importante destacar que os indivíduos com deficiência deveriam se adequar as necessidades da vida em sociedade. Ainda como parte dessa trajetória emerge o paradigma da inclusão cujos princípios norteadores são a diversidade e equidade, são estes que fundamentam a necessidade de discutir e refletir sobre esse processo e rever nossas crenças e práticas (ARANHA, 2005).

Dentre os aspectos relevantes para nossa compreensão, encontra-se a definição de Educação Especial. Para tanto, é interessante o entendimento da conceituação desta tendo por base parte da legislação que se relaciona à temática. Assim, ao recorrer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica entende-se que

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o de-

envolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB (Lei nº 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, cuja intenção se deu no estabelecimento de um processo de mudanças em todos os níveis da educação, perpassa por toda a educação básica – e inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Ensino Superior. Em seu capítulo quinto, há o delinear do que vem a ser Educação Especial, e ainda explícita o público ao qual essa diz respeito e os direitos que lhes são assegurados. De acordo com a LDB,

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 40)

Desta forma, evidencia-se que para atuar no processo de ensino-aprendizagem que envolva estudantes NEE a formação docente necessita incluir os saberes que possibilitem aos professores adquirir ha-

bilidade e competências que colaborem para que estes venham a atuar de forma a contribuir na promoção de condições que resultem no desenvolvimento dos sujeitos aprendentes.

2.2 Formação docente

Na LDB, há o artigo 62 que especifica e orienta sobre a formação de professores, aponta os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, assim como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores. Porém, a garantia de uma formação docente em nível superior não se configura na certeza de atender ao paradigma atual de inclusão educacional, pois este tem vínculo com diferentes aspectos, tais como: o contexto social, econômico e cultural que a escola faz parte, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, também, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola.

Os fatores mencionados anteriormente nos remetem a uma discussão sobre o quanto é imprescindível um tipo de formação nomeada como continuada, também prevista na legislação supracitada. Para Lopes e Borges (2015), formação docente não é uma tarefa fácil, aliás, as autoras dizem que esse seria impossível. Afinal, para elas

[...]a formação docente (e também a formação em qualquer nível de ensino) é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de mudar o mundo; o desafio da mudança envolve a responsabilidade e o compromisso de formadores e pesquisadores nas universidades e professores nas escolas: nossa responsabilidade e compromisso. (LOPES E BORGES, 2015, p. 491)

Assim, é possível dizer que não é suficiente a inserção da necessidade de formação em uma legislação, é preciso o comprometimento docente com essa atividade em sua prática profissional. Conforme Mantoan (2009) destaca, a formação continuada do docente assinala para a autoformação, uma vez que esta ocorre no interior da escola e a partir do que estes profissionais estão em busca para aprimorar sua prática.

2.3 O contexto pandêmico

A pandemia de COVID-19 trouxe diversos impactos na humanidade de uma forma poucas vezes vista na história recente do mundo. A educação não ficou fora dessa conjectura, também sofreu modificações oriundas dos protocolos de segurança ligados ao surgimento do novo coronavírus. Foram diversas as mudanças no cotidiano escolar, algumas já estavam sendo discutidas há algum tempo, outras nem tanto.

Em março de 2020, as escolas pararam de lecionar de modo físico e presencial. O impacto desse processo foi algo extremamente complexo no âmbito escolar. Segundo Senhoras (2020, p. 129-130):

A difusão da pandemia da COVID-19 gera impactos na educação de modo complexo à medida que há o transbordamento de efeitos de modo transescalar no mundo, embora com assimetrias identificadas, tanto, pelas distintas experiências internacionais em cada país, quanto, pelas diferenciadas respostas intranacionais geradas entre o setor público e privado, bem como entre os diferentes níveis de educação (fundamental, básica e superior).

Com essa nova realidade imposta, cada uma buscou adaptar-se da melhor forma possível. Contudo, ainda não há um consenso com relação ao caminho correto a ser seguido para garantir o acesso e a participação ao ensino de forma igualitária e equitativa. Tal fato contribuiu para que haja muita resistência e questionamentos com respeito aos caminhos e perspectivas de ensino que professores e escolas devem adotar no período de isolamento social e no pós-pandemia.

Dentre as questões que geram questionamentos e resistências encontram-se as dificuldades de inclusão dos estudantes NEE, nesse novo formato de efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, para alguns o contexto educacional durante e pós-pandemia caracteriza-se como uma situação complexa, e com a ampliação das dificuldades quando se trata dos estudantes NEE. Entretanto, em contrapartida a essa perspectiva da situação e em consonância com o que diz Da Silva et al. (2020),

O isolamento social agora imposto pelo vírus faz com que possamos compreender o que vivenciam as pessoas

com deficiência e suas famílias no seu cotidiano há vários anos. Quando a pandemia passar, talvez tenhamos uma sociedade mais acolhedora e empática com as diferenças humanas. Talvez, tenhamos uma sociedade que realmente entenda a importância da inclusão, e que ela não se configura um favor, mas um direito adquirido. (DA SILVA et al., 2020, p. 129)

Por conseguinte, as definições e aspectos até aqui mencionados e também as inquietações vinculadas a busca por estratégias e metodologias que possibilitasse a construção de uma aprendizagem significativa que possibilite a participação dos diversos públicos da Educação Básica.

3 Resultados e discussões

Para iniciar a análise das ações, discussões e reflexões no âmbito do curso “Educação Especial: Crenças e práticas”, é importante esclarecer sobre o que são crenças e práticas. No dicionário, a definição de crenças é descrita da seguinte forma: como uma verdade, possibilidade referente a algo ou ainda convicção íntima, ou seja, uma opinião adotada com fé e convicção (LAROUSSE, 1992). Contudo, essa definição não expressa de forma explícita todo o conceito e definição referente à aplicação deste termo no âmbito educacional. Portanto, faz-se necessária a inserção de algumas das definições, conceitos apresentados por alguns autores e pesquisadores em educação.

Pode-se dizer que o termo “crença” tem sido utilizado em diferentes contextos e áreas do conhecimento, o que conseqüentemente possibilita diferentes significados. No âmbito educacional, o uso do vocábulo crenças tem sido bem difundido, pois tende a substituir o mesmo por outros termos, tais como visão, concepção, pensamento, entre outros (VILA E CALLEJO, 2006).

Já para Thompson (1992) apud Guimarães (2010, p. 88), a crença pode ser definida “como um “estado teórico” (*theoretical state*) que caracteriza o modo como uma pessoa se orienta no mundo, como uma “expectativa” (*expectancy*) ou “predisposição” (*predisposition*) dessa pessoa para a ação, face ao que se lhe apresenta ao seu espírito.” Nesse sentido a crença emerge como um eixo norteador da prática e, portanto, possui relação direta com esta.

Ainda sobre o conceito de ter como ponto de partida uma citação feita por Chacón (2003),

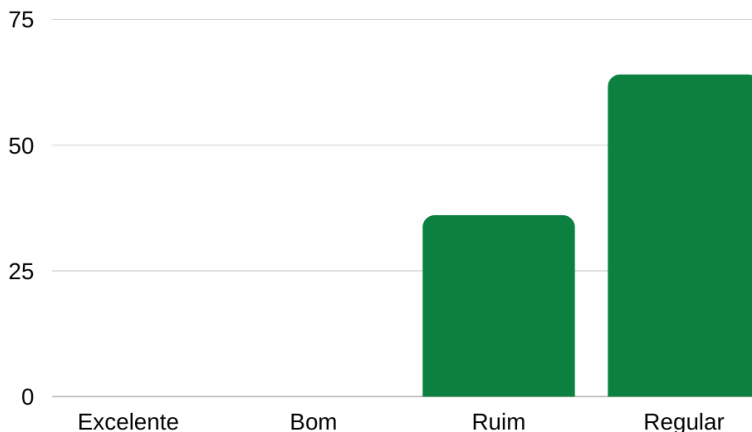
[...] as concepções como uma estrutura mental geral, que abrange crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e semelhanças, Atribui as seguintes características à crenças/conhecimento: as crenças podem existir com vários graus de convencimento, não têm de ser consensuais, a disputa está associada a elas e, elas existem ou não justificadas por razões que não possuem critérios que comportem cânones de evidência. (THOMPSON, 1992 apud CHACÓN, 2003, p. 61)

A citação feita acima demonstra que, de acordo com a autora citada por Chacón (2003), há uma diferença entre os conceitos de crenças e concepções, pois para estas as crenças são baseadas em convicções, possuem consenso e tem um processo de validação, características estas que não se encontram nas concepções.

3.1 Crenças Docentes

De forma a levantar as crenças a respeito da temática proposta, foi aplicado um formulário com diversas questões. A intenção aqui não se encontra em expor todas as perguntas que foram respondidas. Mas, sim, propor a reflexão sobre alguns pontos que se tornaram relevantes no decorrer do projeto de extensão. A primeira questão buscou indagar o nível de conhecimento que os docentes acreditavam ter sobre a Educação Especial e seu público. No gráfico a seguir, é possível perceber que nenhum docente diz ter um excelente ou bom conhecimento sobre o tema.

Conhecimento sobre a Educação Especial e seu público



Elaborado pela autora com base no formulário aplicado.

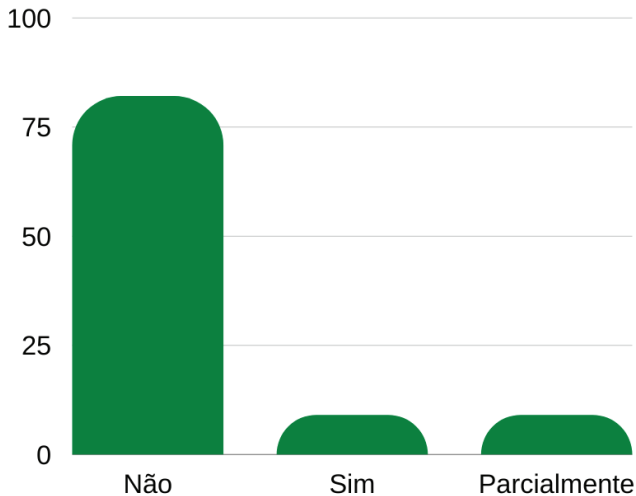
Uma vez que os docentes não consideram possuir um bom conhecimento sobre a Educação especial e seu público, fica evidente a necessidade de as instituições de ensino buscarem por estratégias de formação docente.

[...] apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática). (CANDAU apud CHIMENTÃO, 2009, p. 4)

Esse aliar de teoria e prática mencionado pela autora se evidencia na próxima questão, elaborada da seguinte forma: Como educador você se sente preparado para atender as especificidades do estudante com

necessidades educativas específicas? As respostas demonstram que a maioria dos professores não se sente segura para atuar com relação às especificidades desse público. Conforme mostra o gráfico abaixo.

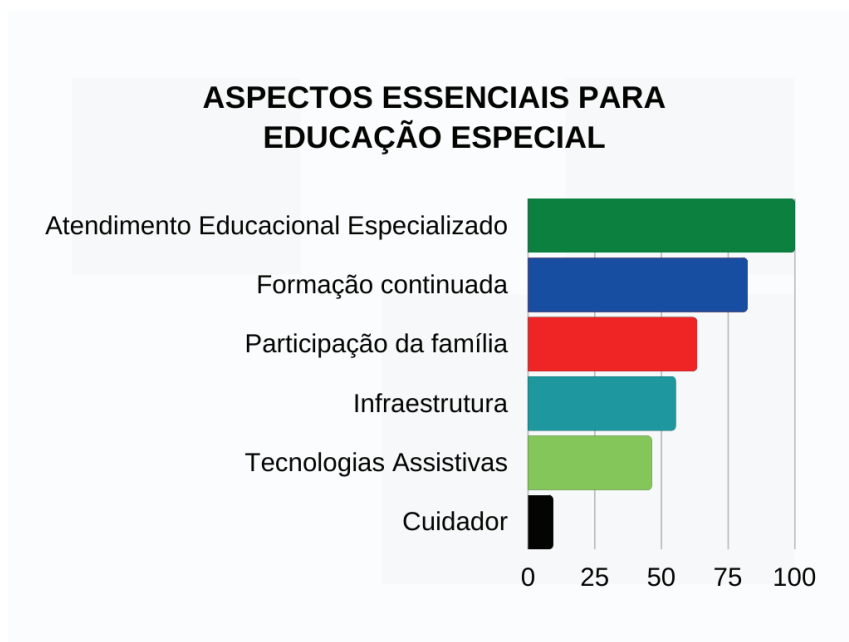
Preparação para atuação



Elaborado pela autora com base no formulário aplicado

Fica claro assim que a formação continuada se caracteriza como essência para que os professores possam desenvolver habilidade e competências essenciais para sua atuação profissional. Como diz Chimentão (2009, p. 3), a formação docente deve ser “[...] entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.”

Entretanto, há dados importantes a serem analisados. Por exemplo, ao responder a questão: Na sua opinião, o que é mais necessário para o docente do ensino regular atender alunos com necessidades educativas específicas? (Podem ser selecionadas até três opções). Os resultados demonstram que os docentes possuem crenças relevantes sobre que aspectos são necessários para o atendimento dos estudantes NEE. Veja o gráfico a seguir:



Elaborado pela autora com base no formulário aplicado

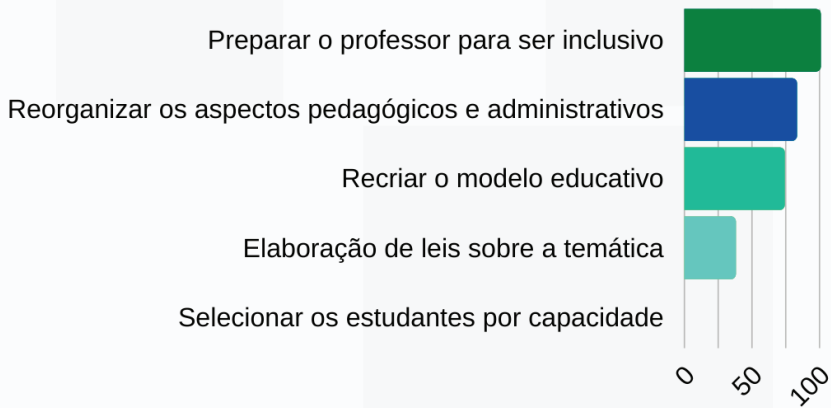
Ao mencionar o Atendimento Educacional Especializado como o principal aspecto no atendimento dos estudantes NEE demonstra consonância com o que afirma Mantoan e Santos (2010), pois, segundo estes, no contexto dessa modalidade de ensino, o AEE apresenta-se como uma das principais mudanças a serem empreendidas em prol das pessoas com deficiência. Conseqüentemente, é essencial o entendimento do conceito que define essa política:

[...] Atendimento Educacional Especializado: trata-se de um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. (MANTOAN E SANTOS, 2010, p. 29)

A formação docente surge novamente enquanto fator essencial para efetivação da inclusão no contexto educacional. Pois ao serem solicitados: “Marque as alternativas que você considera essenciais para fazer a

inclusão escolar, com base em seu atual contexto de atuação: ”, o fator que se destacou foi a preparação do professor para inclusão.

FATORES PARA EFETIVAR INCLUSÃO ESCOLAR



Elaborado pela autora com base no formulário aplicado

É de relevância mencionar que essa preparação não pode pautar-se apenas no campo teórico, mas sim aliar conhecimentos teóricos ao fazer pedagógico. Destarte, teoria e prática devem ser desenvolvidas juntas. Sobre essa relação, o autor traz a seguinte discussão:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também

da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2013, p. 25)

Freire (2013) aponta quais são os saberes necessários para prática educativa, de maneira a garantir que a prática do professor se torne uma ação consciente. São eles a rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporificação da palavra pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Salienta-se que a inclusão ainda não foi alcançada com êxito e um dos pontos que contribui para que esta possa ser alcançada está relacionado com a formação docente, pois a prática docente envolve a análise e reflexão de diferentes aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, bem como dos sujeitos a quem este envolve, de forma a considerar suas particularidades, especificidades, limitações e potencialidades.

Deste modo, torna-se evidente que para efetivação de práticas educativas inclusivas é essencial que se reflita sobre as crenças relacionadas. Carvalho (2010, p. 161) afirma que “[...] a formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas.” Logo, de acordo com o autor supracitado, formação continuada é essencial na transformação das crenças e colaborar para desenvolver novas práticas educativas.

3.2 Práticas Docentes no contexto de pandemia e pós-pandemia

Para elaborar as etapas e metodologias do curso foram consideradas algumas definições de práticas. Com base nessas definições e sua relação com a educação, considerando os estudos realizados, podem ser apresentadas outras definições desse termo neste contexto. As ações foram pensadas da seguinte forma:

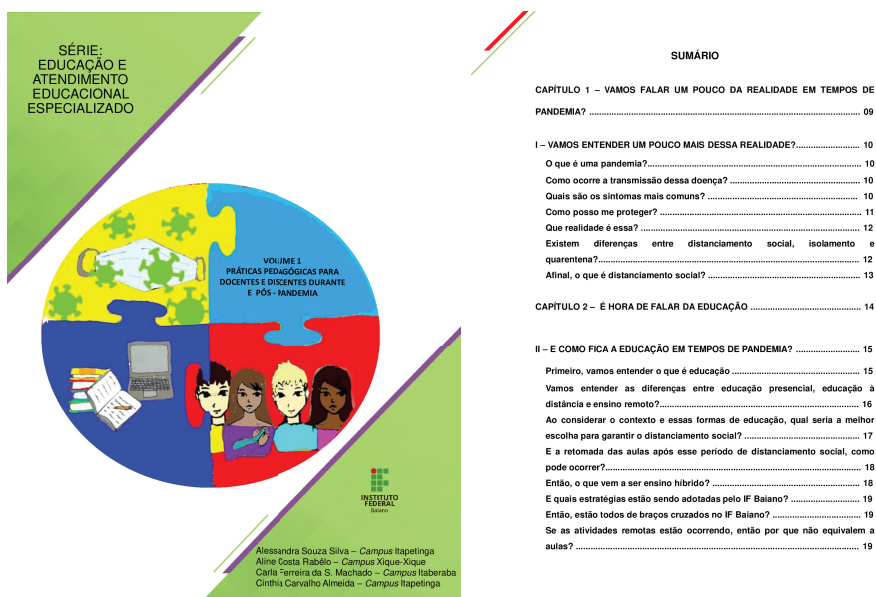
Ação	Tecnologia a ser utilizada
Disponibilizar para leitura os textos: – Como chamar as pessoas com deficiência? - Romeu Kazumi Sassaki. – Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer? - Maria Teresa Eglér Mantoan	Disponibilizar, por e-mail e grupo no whatsapp, os textos no formato PDF para leitura. Solicitar o envio de dúvidas e pontuações sobre a temática.
Ministrar a palestra intitulada: Educação Especial: Crenças e práticas	Ministrar a palestra por meio de webconferência
Disponibilizar um “Quiz” referente as respostas as questões da palestra.	Usar o site: https://www.onlinequizcreator.com/pt/
Apresentação de aplicativos, programas e orientações para a efetivação de práticas inclusivas.	– Compartilhar lista dos aplicativos e programas mais utilizados para alunos com deficiência, via e-mail. – Envio via e-mail com os links de vídeos que demonstram as etapas de instalação e utilização de programas e aplicativos.
Realizar a leitura de texto em braille Adaptar texto usando o “Balabolka”.	- Envio de texto em Braille por meio de e-mail. (O texto estará escrito usando o Braille, porém será para vidente, pois não será escrito com a reglete.)
Promover rodas de conversa nas quais serão compartilhadas as dúvidas e possibilidades de práticas inclusivas para estudantes com deficiência, altas habilidades e transtorno do espectro autista.	Realização de rodas de conversa via webconferência para discussão dos temas e tirar dúvidas que surgiram no decorrer da realização das atividades, e também avaliar o curso.

Quadro elaborado pela autora como resumo das ações do curso

Em consonância com as ações propostas, podemos citar a definição de prática docente de Cunha (2010) que em sua obra “O bom professor e a sua prática”, ao tratar da prática docente, afirma que para que este fazer ocorra é crucial o saber e o conhecer. E ainda, é de suma importância que se possua recursos apropriados e ao alcance. A autora assegura também, que para conhecer é preciso experimentar ou praticar. Sendo assim, pode-se afirmar que a prática cotidiana do professor se desenvol-

ve pelo seu fazer pedagógico, que envolve a ação e os elementos necessários para a efetivação desta.

Para finalizar o projeto de extensão ao qual o curso está relacionado, foi elaborada uma “cartilha” que pautou-se nos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas no curso e na concepção de Sacristán (1999), que, ao definir prática afirma que esta é institucionalizada, portanto, pode ser definida como as configurações dadas ao ato de educar desenvolvido nos variados contextos institucionalizados em que este se desenvolve, estando em conformidade com a cultura e a tradição das instituições. Para um entendimento prévio da cartilha elaborada, seguem abaixo imagens ilustrativas de parte da composição desta.



Fonte: imagens feitas a partir de páginas originais da cartilha elaborada pela autora e três docentes do AEE que participaram do curso como palestrantes.

CAPÍTULO 3 – CONVERSA COM DOCENTES 20

III – ORIENTAÇÕES PARA DOCENTES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIA..... 21

Orientações gerais para o uso das tecnologias e plataformas digitais 22

Adaptação de atividades para alunos público da educação especial 24

Alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) 24

Alunos com surdez 25

Alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA 26

Alunos com deficiência intelectual 27

Alunos com altas habilidades 28

CAPÍTULO 4 – CONVERSA COM A FAMÍLIA 29

IV – ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES PARA FAMÍLIA 30

Como deve ser o acompanhamento familiar dos discentes com necessidades específicas? 30

Organize a rotina 31

Que tal propostas de atividades para fazer com a criança ou o adolescente? ... 32

Alunos com deficiência visual 32

Alunos com deficiência intelectual 32

Alunos com Transtorno de Espectro Autista – TEA 33

Altas habilidades/superdotação 33

Orientações sobre cuidados com a saúde mental e atenção psicossocial 34

SUGESTÃO DE FILMES E SÉRIES PARA ASSISTIR COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES 35

REFERÊNCIAS 36



Alunos com altas habilidades

A aprendizagem mais acelerada é uma característica comum nos alunos com altas habilidades, por isso tendem a produzir de forma mais intensa e mais rápida. Dessa forma, é de suma importância oportunizar o aprofundamento nos conhecimentos e a proposição de desafios para esse perfil de estudantes. A seguir temos algumas sugestões:

- Não leve seu nível de exigência com relação às atividades a serem realizadas por esse perfil de aluno. Afinal, altas habilidades não significa ter que acertar tudo e sempre. Respeite as limitações de seu aluno.
- Sempre que possível, incentive-o na busca por desafios. Oportunize o enriquecimento dos conteúdos trabalhados.
- Não se envergonhe por não saber responder todos os questionamentos feitos por seu aluno, estabeleça com ele uma parceria para busca de respostas.
- Proporcione atividades com foco nas habilidades e competências desenvolvíveis e adquiridas.

Abaixo seguem algumas sugestões de atividades por habilidades/competências:

- **Mênoria:** Produção de textos com estratégias criativas, como relacionar o conteúdo estudado a um jogo de simulação.
- **Raciocínio lógico-matemático:** sugira desafios matemáticos e jogos que envolvam a resolução de situações problema vinculadas à área de interesse.
- **Linguagem:** Apresente uma proposta de atividade que envolva a comparação de similaridades entre os gêneros textuais. Por exemplo, solicite a leitura de um texto narrativo e, em seguida, sua reescrita em formato de história em quadrinhos ou poesia, por exemplo.
- **Memória e autoconhecimento:** Estimule o aluno a elaborar um memorial descritivo de sua vida estudantil ou ainda dos conteúdos estudados.
- **Criatividade:** oportunize que as atividades possam ser respondidas em diferentes formatos (desenhos, pinturas, músicas, vídeos e outros).



Fonte: <https://pixabay.com>

Fonte: imagens feitas a partir de páginas originais da cartilha elaborada pela autora e três docentes do AEE que participaram do curso como palestrantes.

A cartilha foi elaborada na seguinte sequência: o primeiro capítulo discorre, de forma sucinta, o enfrentamento da realidade atual e suas particularidades. O segundo capítulo tem a intenção de expor os conceitos-base nos quais se pautam as instituições escolares para as tomadas de decisão referentes à promoção do ensino nessa conjuntura. O terceiro capítulo está constituído de orientações e sugestões de práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas pelos docentes, que vivenciam um momento de mudanças e adaptações no desenvolvimento de suas aulas. O quarto capítulo é composto por orientações e sugestões de práticas pedagógicas direcionadas às famílias e aos discentes, de forma a amenizar os impactos negativos impostos por esses períodos de mudanças no cotidiano familiar.

Os resultados inerentes ao curso e ao projeto de extensão foram considerados positivos pelos participantes e demais envolvidos. Inclusive a cartilha resultante desse projeto de extensão foi disponibilizada via e-mail para todos os *Campi* do Instituto Federal Baiano, como parte das orientações pedagógicas para o período pandêmico e pós-pandêmico.

Assim como será publicada em breve no *site* do *campus* de Itaberaba, ao qual está vinculado esse projeto.

Para concluir essa análise, destaca-se que o sentido dado a tradição envolve o conteúdo e o método da educação apresentada nesses *locus* de aprendizagem. Ou seja, para este autor as práticas possuem vínculo direto com o que se ensina e como se ensina. Em consonância com essa definição pode se citar que “a prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para reprodução como para produção da cultura” (BERNSTEIN, 1996, p. 68).

4 Para não concluir

A trajetória do projeto de extensão “Educação Especial: crenças e práticas” possibilitou diversas vivências e reflexões. Desde o processo de construção do aporte teórico, a coleta de dados, a elaboração da cartilha e análise dos resultados que neste momento constituem-se como marcos fundamentais para a finalização do presente trabalho, por meio da escrita das considerações finais referentes a este processo.

Pode-se concluir que foi possível perceber que as práticas inclusivas são efetivadas na medida em que são desenvolvidas as ações de processos formativos que buscam dar resposta aos questionamentos propostos com relação quais as crenças dos pares envolvidos nessa conjuntura, pode-se dizer que são diversas, mas em suma estas estão ligadas as vivências cotidianas, cultura e formação desses sujeitos. Evidencia-se que a relação entre as práticas e as crenças se tornam visíveis a cada ação empreendida pelos sujeitos vinculados ao contexto da Educação Especial.

Toda a investigação e discussão da temática ocorreu a partir da busca por alcançar os objetivo geral de Promover a discussão e reflexão sobre as definições, especificidades e práticas que envolvem a Educação Especial, bem como as crenças que estão relacionadas a efetivação desta no ambiente escolar., e conseqüentemente no desmembramento destes nos objetivos específicos: ressignificar as definições, especificidades e práticas que envolvem a Educação Especial, bem como as crenças que estão relacionadas a efetivação desta no ambiente escolar, de modo a impactar de forma significativa em práticas educativas inclusivas. É plausível de afirmar que os objetivos aqui elencados foram alcançados,

dado que na análise dos dados e na elaboração da cartilha que gradativamente foi se abrangendo os objetivos propostos. Entretanto, o resultado aqui apresentado trata-se de uma parcela de toda grandeza que envolve essa temática. Destarte, as explanações e reflexões, expostas anteriormente, refletem um entendimento epistemológico e metodológica numa perspectiva da Educação inclusiva relacionada com as crenças e práticas inclusivas no contexto da Educação Especial.

Destarte, ainda há muito para se pesquisar sobre a temática, pois esse projeto de extensão foi caracterizado enquanto um elemento motivador para que se prossiga em buscar os conhecimentos com respeito a temática, de modo a aprofundar e possibilitar mais transformações. Que essa seja o combustível para prosseguir na caminhada em busca do conhecimento.

Referências

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso: 03 jan. 2022.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CHACÓN, Inés M^a Gómes. Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2009. p. 1-6. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso: 15 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

DA SILVA, Karla Wunder et al. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. Educação, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914/4133>. Acesso: 25 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 54^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento — afinidades e distinções essenciais. Quadrante Vol XIX, n.º 2, p. 81-102, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. Cadernos de pesquisa, v. 45, p. 486-507, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 23 jan. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). Caminhos pedagógicos da educação Inclusiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1992.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set/dez. 2006

SACRISTÁN, José Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSAKI, ROMEU KAZUMI. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3ª edição. Rio de Janeiro. WVA, 1999, 174P.

VILA, Antoni; CALLEJO, Maria Luz. Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed. 2006.

Pandemia e educação: atravessamentos no trabalho do docente negro

Jorge Augusto¹

Introdução

Este ensaio tem como objetivo especular sobre as relações entre racismo estrutural, pandemia da covid-19 e educação. Nosso intuito é discutir como o estado pandêmico exacerbou as desigualdades sociais já bastante marcadas na sociedade brasileira, buscando investigar, não apenas, as formas nas quais essa intensificação se materializou, mas também, as consequências desse processo, para o ambiente educacional brasileiro, e seus diferentes agentes, mas sobretudo os docentes negros e negras.

Nesse sentido, nossa abordagem deve transitar prioritariamente pela responsabilidade dos docentes negros em face das políticas de ações afirmativas, passando pelas diferentes possibilidades de acesso aos meios eletrônicos para acessar os ambientes virtuais de aprendizagem, pelo aumento da carga de trabalho por parte dos alunos e professores, e passando pela mistura entre público e privado, no qual a casa do professor se transforma em um estúdio improvisado de sala de aula virtual, até chegarmos ao sistema de ensino brasileiro que insistiu, por parte do governo federal, na realização do Exame Nacional do ensino médio que não respeitava o calendário de conclusão do ano letivo das escolas públicas do Brasil. Portanto, buscaremos discutir, a partir desses eventos, como a pandemia no ambiente educacional brasileiro incidiu sobre a docência negra.

Os argumentos expostos nesse texto têm como ponto de partida minha experiência enquanto docente negro no Instituto Federal Baiano, embora o texto não esteja grafado em primeira pessoa, ele parte desse lugar. Inscrevo-me subjetivamente e politicamente como um desses

¹ Doutor em Literatura e Crítica da Cultura. Professor no Instituto Federal Baiano, compõe a gestão do NEABI/ITB, e coordena os grupos de pesquisa PERIFA/IF Baiano e Rasuras/UFBA.

tantos docentes negros que se sentem eticamente responsáveis por qualificar os ambientes institucionais, sejam eles quais forem, para acolher a presença negra em suas mais diferentes esferas sem as grades e os entraves do racismo “estrutural”. Nesse sentido, empenhamos nossa força de trabalho em abrir e qualificar espaços de acesso e permanência para as pessoas negras nos ambientes, buscando contribuir para mitigar as discrepâncias sociais estruturadas pelo racismo no Brasil.

Entorno da docência negra

Esse ano desencadeia-se um debate público vigoroso, encabeçado pelos movimentos sociais de recorte racial, buscando estender a validade da lei de Cotas no acesso aos espaços educacionais e a empregabilidade no serviço público brasileiro. Expirando nesse 2022, a lei de Cotas é reavaliada e analisada por uma série de estudos, trabalhos e pesquisas das quais nos interessam aqui, diretamente duas conclusões gerais: a) houve um aumento considerável do número de alunos negros ingressantes no ensino superior; b) o crescimento do número de docentes negros, após a extensão da lei de cotas para os concursos públicos ainda é demasiadamente reduzido.

A segunda afirmativa nos interessará mais durante esse texto. Há dois motivos que nos ajudam a compreender esse parco crescimento. Primeiro a lei de acesso ao serviço público via cotas tem apenas cerca de oito anos, tendo sido publicada em 2014. Segundo, que as universidades públicas e Institutos Federais burlam a lei, dividindo as vagas por área e ou disciplina, dessa maneira nunca há uma disponibilidade de três vagas, para uma só disciplina, já que as mesmas estão separadas por *campus* e por área. Dessa forma, nunca há a reserva de vagas para pessoas negras.

Esse mecanismo foi, aos poucos, sendo questionado pelos movimentos sociais negros, que entenderam essa estratégia como modo de barrar a execução da lei de cotas no serviço público, inviabilizando sua aplicação. Jurisprudências abertas, por um e outro processo de judicialização, como por exemplo o do Instituto Federal do Maranhão, em 2015, foram aos poucos fazendo aparecer as reservas de vagas nos concursos para o magistério público federal. Mas ainda é muito comum que a repartição de área e vaga inviabilize o percentual necessário para a disposição da reserva para negros e pardos.

Rosane Rosa Dias Fernandes et al., em pesquisa realizada no Instituto Federal de Espírito Santo e na Universidade Federal do Espírito Santo, aponta a estratégia de repartição dos editais, como mais uma que inviabiliza a reserva de vagas:

Ao analisarmos a Tabela 1, primeiramente, o que chama a atenção é a quantidade de editais lançados por ano. Isso se deve à metodologia adotada pela Ufes por meio dos editais nº 97, 98 e 99, publicados em 2014. Para a universidade, a demanda por docentes gerada por departamento resulta em um edital específico. Com isso, as vagas são pulverizadas, e o quantitativo de cada edital não passa de uma ou duas vagas. Sendo assim, não há obrigação de aplicação da Lei nº 12.990/2014. (FERNANDES; SANTOS; JACOB; DIAS, 2021)

Com isso, o número de professores autodeclarados negros e pardos não chega a um quarto do quadro docente das instituições federais, somando, no total, segundo o senso de 2019 do INEP, apenas 23,6% dos docentes em exercício; se o recorte for aplicado apenas nas IES, esse número cai para menos de um quinto, contabilizando 18,8 %. É necessário lembrar que os números oficiais do INEP consideram apenas a autodeclaração, sendo que não há verificação dessa identidade por nenhum par. É importante salientar isso, pois foram as fraudes no acesso ao serviço público por meio das cotas que fizeram com que, a partir das demandas do movimento social negro, fossem instituídas as bancas de heteroidentificação para a confirmação da autodeclaração informada pelo candidato. Então, esse número pode ser ainda menor.

O quadro exposto demonstra que houve por parte das instituições de ensino um descumprimento da lei nº 12.990/2014², de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros e pardos percentual fixo de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos, conforme esclarece Fernandes (2021):

2 Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei (Brasil, 2014).

O texto da lei menciona concurso público, o que nos leva ao entendimento de se tratar da totalidade de vagas do certame, entretanto o Ifes utiliza o critério de divisão das vagas em subáreas para justificar a não aplicação dos 20%: “Somente haverá reserva imediata de vagas para os candidatos que se autodeclararem pretos ou pardos quando o número de vagas por subárea for igual ou superior a três ou quando o quadro de vagas indicar a existência de vaga prioritária”. (Brasil, 2016)

Essas estratégias de contenção ao ingresso do docente negro e indígena na rede federal de ensino, no Brasil, traz consequências muito importantes. Compromete a eficiência e aplicação das leis 10639/2003 e 11.645/2011, no sentido em que os professores não-negros demonstram baixo interesse em se engajar na organização e execução das políticas de ações afirmativas em âmbito institucional. Essa postura não é exclusiva do campo educacional, antes, ela expõe uma característica do branco brasileiro diante do racismo como categoria estruturante das relações raciais, ou seja: “é uma desresponsabilização. Brancos – até os brancos progressistas – têm se desresponsabilizado da questão racial como centro da desigualdade brasileira. É como se o racismo fosse um problema para os negros resolverem” (SCHUCMANS 2020, s/n).

Por isso a presença de professores negros é decisiva em uma dupla dimensão: tanto ela materializa as políticas de ações afirmativas, à medida que é decorrente direta da lei 12.990/2014, como também são esses docentes negros que irão implementar, fiscalizar e executar as outras políticas de ações afirmativas (PAA) em âmbito institucional. Nos institutos federais, dos quais nos ocupamos mais diretamente nesse texto, são muitas as frentes de atuação do docente negro que se reconhece implicado na demanda pelo funcionamento das PAA: fiscalizar a reserva de vagas pra discentes negros (implementada no processo seletivo 2022, no IF baiano); exigir e planejar políticas de permanência dos estudantes negros e negras; gerir e planejar o funcionamento dos NEabis; compor as bancas de heteroidentificação, após os cursos de formação; disputar a presença de pessoas negras nos cargos de gestão institucional; propor e implementar pós-graduações, cursos fic’s e projetos de extensão voltados à temática racial; e fiscalizar a reserva de vaga em concursos públicos para técnicos e docentes nos concursos públicos da instituição.

Esse quadro extenso de atividades visa atender os dispositivos exigidos pela lei 11.645/2011, sobretudo estendendo a aplicação da lei às três dimensões básicas de atuação dos Institutos Federais: ensino, pesquisa e extensão, somando-se ainda a participação da gestão. Dessa maneira, a demanda institucional pelo cumprimento das leis se mistura a uma demanda ética do docente negro que responde à população negra empregando sua força de trabalho no sentido de ajudar a garantir às pessoas negras acesso ao ambiente educacional público de qualidade.

As informações aqui elencadas, até então, se relacionadas, apontam inequivocamente para a sobrecarga do profissional negro na rede federal. Se menos de um quarto dos profissionais da rede federal são pessoas negras, se apenas uma parte desse público se envolve com as questões relacionadas às políticas de ações afirmativas nas Instituições, a consequência lógica é a concentração de atividades na mão de um conjunto de docentes que se alinham na força tarefa de gestão, fiscalização e implementação das políticas públicas de ações afirmativas no seio dessas instituições.

Dessa maneira, é comum que uma docente negra que coordena o Neabi componha as bancas de heteroidentificação, proponha os cursos de extensão, pós-graduação e componha as diversas comissões de recorte racial e etc, enfim é corriqueiro que o mesmo ou a mesma docente se envolva simultaneamente nas diversas dimensões de cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e de implementações de ações afirmativas. Além desses envolvimento diretos que ocorrem como por uma demanda específica das PAA, há os indiretos, como a necessidade de uma pessoa do NEABI compor a comissão de seleção e ingresso, por exemplo, ou ainda acompanhar como o NAPNE entende e acolhe estudantes negros; aplicar o recorte racial no total de evasões; planejar o acolhimento de estudantes oriundos de comunidades quilombolas e ou aldeados etc.

O quadro reduzido de professores negros, a baixa adesão dos profissionais brancos e o não engajamento de alguns servidores negros (o que é seu direito também), diante da grande demanda que atravessa a implementação de ações afirmativas, culminam por sobrecarregar aqueles que se dispuseram a estar na tarefa de acompanhar e efetuar sua efetivação nos espaços educacionais.

Pandemia, docência e políticas de ações afirmativas

A pandemia de Covid-19 se intensificou, no Brasil, durante o primeiro quarto de 2020, desorganizando de forma brutal a agenda educacional brasileira. A interrupção das aulas presenciais e sua posterior substituição pelo ensino remoto trouxeram uma imensa demanda por reorganizações: rearticulação do calendário, diminuição da obrigatoriedade dos duzentos dias letivos, regulação do ensino remoto. Diante desse quadro de mudanças abruptas entravam uma série de questões éticas: sobre como exigir acesso à internet de qualidade para o ensino remoto aos alunos de baixa renda; como os professores que não tinham nenhuma familiaridade com as novas tecnologias estariam imersos, do dia para noite, em um ensino mediado totalmente pela tecnologia. Enfim, o que seria feito com os alunos que não dispusessem dos meios necessários para acompanhar a tecnologia do ensino imposta pela pandemia?

Em alguns institutos federais, como no Baiano, houve um estudo sobre esses alunos de baixa renda, que culminou na abertura de editais para distribuição de material e equipamento, com os quais eles pudessem acompanhar as aulas, no *campus* Itaberaba inclusive foi desenvolvido um excelente trabalho de entrega e coleta de material didático para os alunos que não tinham, de modo nenhum, acesso à internet. Mecanismos como esse, que conhecemos no *Campus* Itaberaba, certamente ocorreram em diversos outros *campi*, dos diversos Institutos Federais espalhados pelo Brasil.

Esses esforços localizados visavam obviamente impedir o processo de exclusão absoluta, no qual eram engendrados os alunos em situação de vulnerabilidade econômica, diante a realidade, então, imposta pelo ensino remoto. Porém, o máximo que essas ações podem ter conseguido é minorar os processos de exclusão, criando camadas intermediárias entre o ideal de conexão com as plataformas digitais e a entrega de materiais impressos para quem não tinha nenhuma forma disponível de conexão, como os alunos que moravam em zona rural, e não dispunham de um sinal de internet forte o suficiente para acessar plataformas pesadas como as de transmissão online.

Sem essas ações é fato que o processo de exclusão teria sido muito mais violento e arbitrário do que foi. Sobre tudo se considerarmos que na esfera do governo federal, não houve ações concretas que buscassem

evitar a exclusão absoluta que poderia ter ocorrido com a adoção intempestiva do ensino remoto. Nenhuma verba específica para inclusão digital, nenhum repasse extra aos IF's, ou IES, nenhum equipamento para alunos e professores. Muito pelo contrário, o golpe decisivo no processo de exclusão a milhares de alunos da rede federal e do ensino público como um todo, veio na insistência descabida e perversa do INEP em realizar o ENEM no calendário antigo, ou seja, pré-pandemia da covid-19, mesmo com todo o rearranjo e atraso do calendário nas instituições públicas. A realização do exame concretizaria todo processo de exclusão desses alunos a medida que os impossibilitaria de fazer o exame nacional do ensino médio. Após muita insistência e protesto e grande mobilização da opinião pública, o ENEM foi adiado por uns meses, mitigando o volume de estudantes que seriam impossibilitados de fazê-lo.

No Brasil, sabemos que na encruzilhada interseccional entre raça e classe é constatada facilmente a massiva presença de pessoas negras entre as mais pobres, o que nos leva a concluir, sem muitos rodeios, que grande parte do contingente de estudantes excluídos nos processos de tecnologia intempestiva do ensino, eram negros e pobres, das periferias das grandes e pequenas cidades. Diversas pesquisas e reportagens buscavam mostrar os desdobramentos da pandemia ao mesmo tempo em que ela acontecia, iam dando dados, números e estatística ao horror dessa exclusão. Um levantamento desenvolvido pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e da Rede de Pesquisa Solidária, com base nas informações da Pnad-Covid do IBGE, veio a público em 10/09/2020, mostrando que o número de alunos não-brancos excluídos do ensino durante a pandemia era o triplo dos brancos, respectivamente: quatro milhões e trezentos mil, negros, índios e quilombolas, enquanto as pessoas brancas somavam quase um milhão e meio fora de qualquer atividade de ensino³.

3 4,3 milhões de alunos não brancos (negros, pardos e indígenas) da rede pública ficaram sem atividade escolar em casa durante a pandemia. Entre os estudantes brancos, foram 1,5 milhão sem atividades, ou seja, as crianças não brancas foram as mais prejudicadas pela falta de atividades escolares em casa. Os dados fazem parte de um levantamento feito do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e da Rede de Pesquisa Solidária, com base nas informações da Pnad-Covid do IBGE. O levantamento foi obtido com exclusividade pela GloboNews. Acessado em 22/03/2022. www.encyrtador.com.br/isOPZ

Outra pesquisa feita “pela Plano CDE com base nos dados de pesquisa Datafolha, encomendada por Itaú Social, Fundação Lemann e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre maio de 2020 e setembro de 2021” concluiu que “estudantes negros mais pobres sofreram mais com impactos negativos durante a pandemia de covid-19 no país. No período de escolas fechadas, este foi o grupo que mais demorou para ter acesso a atividades remotas e não conseguiu aumentar o acesso a computadores com internet” (Boehm, 2021 s/n)⁴.

Esse quadro desenha, como era esperado, a intensificação da precariedade histórica a qual foi relegada a população negra e pobre no Brasil, durante o período pandêmico. Como consequência da característica estrutural do racismo brasileiro, conforme nos sinaliza Sílvio Almeida (2020), os efeitos colaterais da pandemia se manifestaram desigualmente entre a população branca e negra na sociedade brasileira. No campo educacional o ônus recaiu de forma severa sobre os alunos negros que tiveram acirradas as já inúmeras dificuldades que eles têm no acesso à educação pública e gratuita de qualidade.

Por outro lado, essa intensificação do racismo cotidiano e estrutural de nossa sociedade recaiu, também, sobre o docente negro que se manteve engajado no combate ao racismo institucional e aos seus efeitos práticos na vida das pessoas. Isso ocorria porque o docente negro, já emaranhado com todas as demandas de recorte racial, as quais nos referimos no início desse texto, foi defrontado, como todos os outros professores e servidores em geral, com uma avalanche de atividades urgentes trazidas por todas as transformações que a pandemia exigiu no campo da educação.

A exponencial subida no número de reuniões, a duplicação de produção de material didático específico para o novo modelo de aula, a instalação e treinamento nas novas plataformas, a burocratização do funcionamento administrativo, devido a pressão institucional do MEC, uma enxurrada de portarias e instruções normativas que buscava regular o ensino remoto ao mesmo tempo que este era instituído como prática alternativa no contexto pandêmico etc. Essas e tantas outras demandas se amontoavam, enquanto a a gestão precisava criar uma forma de se

4 “Pesquisa mostra que estudantes negros foram mais afetados na pandemia”, por Camila Boehm acessado em: 22/02/2022, em www.encurtador.com.br/hAIWY

comunicar e se relacionar a distância com os estudantes e as famílias, e enquanto professores e técnicos administrativos viviam sobre ameaças constantes de corte de salário e perda da estabilidade, advindas de projetos de lei que defendiam uma reforma administrativa de cunho neoliberal.

Atrelado a isso os docentes, e também os discentes, em geral tiveram o impacto direto em sua casa e vida familiar, transformando compulsoriamente, e sem nenhuma estrutura prévia, o espaço de moradia e sociabilidade afetivo-familiar em espaço de trabalho. Ou seja, tornando a dimensão privada um espaço público, no qual a casa, o cotidiano da família, eram invadidos, e o tempo da família invadido pelo tempo do trabalho. Assim, toda uma série de atividades que tinham que mudar todo o funcionamento pedagógico de uma instituição geraram um volume imenso de demandas urgentes que acabaram rompendo com a linha espaço-temporal que limitava trabalho e casa. E embora, na verdade, essa linha sempre estivesse meio burlada na prática docente, pela característica mesmo do nosso trabalho, ela nunca havia sido de tal forma que a casa se transmutasse no local exclusivo de trabalho.

Nesse contexto, aqueles docentes negros e negras, engajados na produção de um espaço educacional antirracista e efetivamente democrático, que contribuem de forma direta e indireta para a aplicação das PAA no ambiente educacional, encontram-se já absolutamente sobrecarregados. Juntando a corriqueira demanda pela participação nas implementações dessas políticas de recorte racial com as trazidas pela intempestiva pandemia, temos um quadro de hiperatividades.

Encaminhamentos

A pandemia e todo quadro de mudanças e movimentações, ao que me parece, gerou, no cerne dos If's e IES, a exacerbação e aceleração de um processo que já se encontrava em curso nessas instituições, que é a burocratização do trabalho docente, ou melhor, a ocupação de um tempo considerável da carga horária do docente com atividades técnico-administrativas, que são alicerçadas em comissões, licitações, grupos de trabalhos, manejo de vários sistemas e programas. E se é verdade que boa parte dessas atividades são inerentes à função da docência, é também verdade que a ausência de concurso e reposição de quadro de servido-

res técnicos administrativos, em meio ao crescimento dessas instituições, exige uma outra série de participações de caráter administrativo, que acaba suprimindo tempo que o docente empregaria em pesquisa e extensão.

Esse cenário obviamente se consolida melhor em *campi* interioranos e que foram criados no processo, interrompido, de expansão dos Institutos e Universidades Federais. Com isso, o quadro reduzido e sobrecarregado de técnicos administrativos acumula funções, para manter o pleno funcionamento dos *campi*, enquanto docentes participam de forma mais assídua das rotinas administrativas, isso tudo enquanto tentam heroicamente manter e/ou ampliar os números de matrícula (ensino) e atendimento (pesquisa e extensão), buscando responder as demandas das comunidades e cidades nas quais estão inseridos.

No campo da docência negra, que se responsabiliza por acompanhar e gerir a implementação de políticas de ações afirmativas nas instituições, essa hiperatividade tem consequências danosas, que atrasam o funcionamento das PAA, e defrontam a docência negra com os limites de sua atuação. O volume imenso de demandas e a participação relativamente baixa dos servidores em geral nas questões de pauta racial nos impossibilita para avançar mais rapidamente a questões estruturais, com isso estamos tentando implementar o NEABI em todos os campos e garantir que a carga horária de seus membros contem na RAD; tentando garantir que todos os *campi* realizem o *novembro negro*; ou ainda estamos palidamente nos perguntando silenciosamente porque coordenações como NEABI e GENI não são gratificadas como todas as outras. Essas demandas e tantas outras, mais óbvias e urgentes, acabam tomando todo o tempo do docente negro e não-negro que investe seu tempo na implementação das PAA. Isso faz com que questões de fundo estruturais e fundamentais fiquem sempre adiadas, como: a) inserção dos jovens das diversas comunidades indígenas e quilombolas que cercam as cidades onde estão alojados os diversos *campi* da instituição; b) levantamento da participação de pessoas negras nos quadros centrais da gestão; c) a implantação de cotas nos diversos editais e financiamentos abertos pela instituição, esses são apenas alguns exemplos de questões que ainda podemos abordar nas PAA no plano institucional.

Para atingirmos êxito nessa empreitada, creio serem necessárias duas atitudes que se relacionam: a primeira é combater a ideia de que

a questão racial é um tema isolado, e como consequência disso, em segundo, a ideia de que ele deve ser abordado privilegiadamente pelo docente negro. No primeiro caso, parece que a questão racial só pode ser abordada de maneira direta em debates, discussões e projetos dedicados a essa temática. O que caracteriza, a partir da lei 11.645/2008, um grande engano, já que esta não impõe a existência de uma disciplina específica, mas a imersão dos conteúdos da história e cultura afroindígena nos diversos campos disciplinares. Assim, um projeto de extensão que discuta os usos da terra por uma comunidade quilombola ou ribeirinha deve compreender antes o sentido da terra e do território para as comunidades tradicionais e assim propor modelos de gestão e intervenção que dialoguem com o desejo da comunidade, seus regimes éticos e sua história.

No segundo caso, a centralidade da experiência da pessoa negra, e seu necessário protagonismo na ocupação de espaços institucionais e acadêmicos que falem da população negra, não devem servir como pretexto para o isolamento desse docente como único responsável pela implantação das PAA no plano institucional. A participação do docente não-indígena e não-negro nessa empreitada é fundamental, e deve ocorrer sempre, não sendo seu custo a exclusão e/ou marginalização da docente negra nesses espaços.

Com uma maior participação da comunidade acadêmica, como um todo, a implantação das políticas afirmativas tende a ser mais rápida e mais assertiva, pois estaria espalhada e presente nos mais diversos campos, projetos e saberes que circulam no ambiente escolar, construindo um espaço verdadeiramente democrático, através da circulação e compartilhamento das diferenças, só num território no qual a diferença possa existir e ser valorizada como tal iremos estar aptos a compreender o comum, afinal é impossível achar o comum se escondermos a diferença. E se para isso é fundamental a centralidade da experiência negroindígena, a partir de seus docentes, mas também técnicos e estudantes, é igualmente importante que esse seja um projeto de todos os docentes e servidores.

Escutas:

ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo, Sueli carneiro. Editora Jadaíra, 2020.

FERNANDES, Dias Rosa Rosane. Desafio à reserva de vagas para negros em concursos públicos para docentes em instituições federais de ensino. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 42, 2021. doi.org/10.1590/ES.254846

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

NOGUEIRA, Renato. O ensino de filosofia e a lei 10.639/2003. Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca nacional, 2014.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro, Mórula Editorial, 2019.

SILVA, Nayara Kelly de Melo. SANTOS. Saulo Cabral dos. Docência Negra: Representatividade e perspectivas. Revista Diversidade e Educação, v. 8, n. 2, p.390-413, Jul/Dez, 2020. Doi:10.14295/de.v8i2.11766

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música e dança: Hip Hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entrevista: Qual o papel dos brancos na luta contra o racismo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2020/06/16/Qual-%C3%A9-o-papel-dos-brancos-na-luta-contra-o-racismo>. Acesso: 23 mar. 2022.

POSFÁCIO

*janine couto*¹, presente!

¹ A autora desse texto, inspirada nos escritos de bell hooks, grafa seu nome em letras minúsculas.

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma, mas não sou só
Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Sou uma, mas não sou só
Eu sou uma, mas não sou só, 'mermo!
Povoada, de Sued Nunes, álbum Travessia, 2021.

Incrível não é?

As sensações que ativam os nossos múltiplos sentidos, a partir de nossas experimentações como sujeitas e sujeitos sociais, apontam para um fenômeno irremediavelmente potente: o que acontece no campo das intersubjetividades tende a se dilatar quando somos atravessados uns pelos outros.

Vocês já pensaram nisso?

Como diz a canção “Povoada” da compositora Sued Nunes, ainda nos primeiros escritos dessa página, independentemente de termos nossas próprias e únicas vivências em universos humanos singulares, uma porção generosa de nós nos arremessa a uma esfera coletiva a tal ponto de nos inquietarmos, de nos reverberarmos e de, em um turbilhão de vezes, nos exasperarmos conjunta e simultaneamente.

O côncavo e convexo...

A nossa condição de humanidade é justamente constatada cada vez que nos indignamos e nos sentimos tocados pelas coisas todas dos outros. Digo coisas boas, coisas ruins, coisas difíceis de serem sentidas sozinhas e que nós, na pequenez que nos caracteriza, nos apoiamos uns nos outros para senti-las.

Sozinhos não somos capazes de ser pulsão.

Parte daí, da necessária falta de condição de sermos sozinhos, da pulsão pela coletividade, do pensamento a partir do outro, da cotidianidade da corrida dos (des)afetos, que emerge a obra **Educação e pandemia: relatos de experiência, abordagens críticas e futuros possíveis**.

Essa obra, ambientada temporalmente no contexto da pandemia ocasionada pelo coronavírus, se traduz na insurgência de homens e mulheres que, para além de serem servidoras, servidores e estudantes do IF Baiano *Campus* Itaberaba, se constituem como combatentes atravessados por suas diversas lutas sociais que no cenário da recente fragilidade sanitária se tornaram ainda mais necessárias.

Já vai longe o pensamento insidioso que afirma que a pandemia atingiu todos e todas da mesma maneira. Os números, as mortes, a sistemática escassez de alguns e o acúmulo desmedido de outros desmentem com segurança e crueza tal afirmativa. Experimentamos um mundo amedrontado, inseguro e entrecortado pelas mais diversas interrogações.

A palavra de ordem era perder: perder afetos, amigos, a esperança, perder o ar.

Não consigo respirar¹.

Perguntas?

Muitas.

“O que fazer para não paralisar? Como fazer? Quem fará? Quando fará? Quanto custa fazer isso? Por que fazer isso? Onde será feito?”

Era preciso aprender.

Mas como aprender a caminhar em caminhos tão incertos?

Aprender, aprender, aprender...

Evidentemente que a educação não passaria incólume a esse contexto tão singular de fragilidade sanitária e, como já aconteceu em tantas outras vezes, ela, a educação, foi alçada ao mesmo tempo ao título de algoz e heroína.

Essa polaridade flertou incontáveis vezes com a letalidade.

De um lado, a valorização da ciência, a manutenção dos cuidados, a responsabilidade com a vida, a luta pela vida. Do outro, a negação da vacina, a demonização da ciência, a palidez das informações, o negacionismo, as *fake news*.

Essas *fake news*...

Em face dessa distopia, os escritos contidos em **Educação e pandemia: relatos de experiência, abordagens críticas e futuros possíveis**

¹ Para que não nos esqueçamos que em paralelo à pandemia, outras tantas “pandemias” como o racismo foram potencializadas. A frase foi dita pelo afro-americano George Floyd, mais de 20 vezes antes de morrer.

propõem debates aos moldes do aquilombamento² em que a perspectiva extensionista se articula com os saberes populares, protagonizando diálogos que valorizam o cotidiano e a formação continuada do(a) docente, testemunhando a urgente demanda por uma *Alfabetização Científica*.

Ademais, a obra escancara os abismos que historicamente solidificaram as desigualdades sociais do *espaço urbano capitalista* e que se traduzem na frágil oferta contemporânea de serviços básicos, em especial, para aqueles que mais necessitam, apontando que no contexto da pandemia essas desigualdades tornaram-se ainda mais cortantes.

A moldura social³ a que estamos submetidos é hábil em negligenciar determinados corpos.

Por conta disso, os sujeitos e as sujeitas, escritores deste livro, ousaram em assumir uma perspectiva anticolonial, pois debatem por dentro do livro **Educação e pandemia: relatos de experiência, abordagens críticas e futuros possíveis**, a partir de suas (in)experiências com o coronavírus, as (im)possibilidades do fazer pedagógico em meio a essa remotização educacional que tem uma conjuntura tão violentamente atípica.

Muito por isso, em contextos mais complexos, incluir seja algo especialmente desafiador. Percebam: se na presencialidade da escola já são muitas as barreiras da acessibilidade, imaginem na conjuntura da pandemia e consequente remotização das metodologias educacionais.

Hora de revirar as prateleiras da *crença docente e das concepções e representações sociais relativas ao ensino da pessoa com deficiência*.

Hora também de entender que na equação que alude à *pandemia e à educação*, os atravessamentos no trabalho do docente negro são tanto mais marcados pela dor e/ou cor social. Nesse ponto, a obra **Educação e pandemia: relatos de experiência, abordagens críticas e futuros possíveis** é enfática: *na encruzilhada interseccional entre raça e classe* a pungência da desigualdade entrega um determinado corpo à exclusão, e esse corpo é negro.

Essa consciência é particularmente cruel e amputa a força para olhar os *números que desenharam e ainda desenharam a situação das pessoas ne-*

2 Aquilombamento ou aquilombar-se é o ato de assumir uma posição de resistência coletiva e contra-hegemônica.

3 Para Boaventura de Souza Santos essa moldura social emerge do racismo estrutural, que não admite que o corpo negro seja associado às posições/condições socialmente prestigiadas.

gras na conjuntura da pandemia. Ademais, são os demônios que vêm à mente para assustar as noites mal dormidas.

Coletiva e individual, a pandemia e sua lente de aumento trataram de apadrinhar outras tantas fragilidades. A necessidade de estar em casa para conter a propagação do vírus, os famosos “toques de recolher” e o isolamento social tornaram cada vez mais abertas as rachaduras das casas, das nossas famílias, de nossas vidas e de nós mesmos, que, agora, precisávamos lidar com o fenômeno das ausências.

Muitas ausências.

Somos povos de ancestralidade africana, somos corporais, somos uma nação sensorial. *Sociedades mais abertas, como o Brasil, sofrem mais estresse e tensão com a condição de isolamento. Para nós, as interações físicas como beijos, abraços e apertos de mão são importantes.*

A ausência do toque nos adoeceu...

Entretanto, é preciso esperarçar.

Esperança com *Decência e boniteza*. Firmes e de mãos dadas como diria bell hooks⁴. É preciso ainda tecer outras tantas reflexões que orbitam na ambiência escolar protagonizadas pela interface discente-docente. Aqui, o livro **Educação e pandemia: relatos de experiência, abordagens críticas e futuros possíveis** aponta que não existe duelo e que a busca é pelo diálogo.

Nessa busca, as tentativas são muitas, os erros são constantes e o (re) fazer é diário. A gente vai tateando. São muitos os app's, as plataformas, as APNPs, os *links*.

Isso. Os *links*.

Termos que desafiam nossas possibilidades de (re)existência e nos fazem flertar com *incômodo anonimato câmera desligada*.

A tela, a falta do áudio, as iniciais do nome e a incerteza do outro.

Mas, a “*vontade de viver e a busca pela autonomia*”, a bravura de Freire e a insurgência no debate, a educação significativa e a construção do sujeito emancipatório, como bem traz a obra **Educação e pandemia: relatos de experiência, abordagens críticas e futuros possíveis** nos acalenta ao afirmar: não há tempo perdido quando pensamos em um ensino que busca a autonomia e a emancipação.

⁴ Gloria Jean Watkins, mais conhecida como bell hooks, nome que autora e ativista negra utiliza em homenagem a sua avó, é uma filósofa afro-americana que debate amplamente as questões relativas ao feminismo negro. hooks adota como atitude de luta contra-hegemônica a grafia em letras minúsculas de seu nome.

