



DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E CONQUISTAS

do Instituto Federal da Paraíba - Campus Sousa
no cenário pandêmico da Covid-19

DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E CONQUISTAS

do Instituto Federal da Paraíba - Campus Sousa
no cenário pandêmico da Covid-19

Organizadores

Jedson Machado Ximenes

Francisco Tibério F. de Araújo

João Edson Rufino

João Pessoa, 2022

 editora **IFPB**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITOR

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Silvana Luciene do Nascimento Cunha Costa

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria Cleidenédia Moraes Oliveira

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Manoel Pereira de Macedo Neto

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Pablo Andrey Arruda de Araújo

EDITORA IFPB

DIRETOR EXECUTIVO

Ademar Gonçalves da Costa Junior

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Fabício Vieira de Oliveira

REVISÃO TEXTUAL

João Marcus Soares Campelo

Tamires Ramalho de Sousa

FOTO DA CAPA

Francisco Tibério Felizmino de Araújo

Copyright © Jedson Machado Ximenes, Francisco Tibério F. de Araújo e João Edson Rufino. Todos os direitos reservados. Proibida a venda. As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D442 Desafios, estratégias e conquistas do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa no cenário pandêmico da Covid-19/Jedson Machado Ximenes, Francisco Tibério F. de Araújo, João Edson Rufino (Orgs.) – João Pessoa/PB: IFPB, 2022.

209F.: IL.

E-BOOK (PDF)

TAMANHO DO ARQUIVO: 18,6 MB

ISBN: 978-65-87572-46-8

I. Educação 2. Pandemia (COVID 19) 3. Ensino a distância 4. Processo de aprendizagem I. Instituto Federal de Educação da Paraíba- IFPB. II. Título.

CDU:

Ficha catalográfica elaborada pelo Departamento de Bibliotecas - DBIBLIO/IFPB

CONTATO

Av. João da Mata, 256 - Jaguaribe. CEP: 58015-020, João Pessoa - PB.

Fone: (83) 3612-9722 | E-mail: editora@ifpb.edu.br

Sumário

Capítulo 1

**TENDÊNCIAS DO INSTITUTO FEDERAL DA
PARAÍBA – CAMPUS SOUSA PARA RETOMAR
SUAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DIANTE DE
UM NOVO NORMAL**

José Evânio da Costa Siebra

18

Capítulo 2

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CENÁRIO
DA PANDEMIA DE COVID-19: REALIDADE E
DESAFIOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DO IFPB CAMPUS SOUSA**

Jedson Machado Ximenes
Pamela Karina de Melo Gois
Giulyanne Maria Silva Souto

26

Capítulo 3

**TERRITORIALIDADE DO ESPAÇO ESCOLAR:
O VAZIO, A AUSÊNCIA E O SILÊNCIO QUE
FALAM**

Francisco Tibério Felizmino de Araújo
João Edson Rufino

48

Capítulo 4

AS AMEAÇAS À HUMANIDADE

Louis Hélyio Rolim de Britto

Emilly Hanna Vieira da Silva Araújo

71

Capítulo 5

O VOO DE “MUTOLA”: A LITERATURA AFRICANA DE AUTORIA FEMININA EM ATIVIDADES DE ENSINO NÃO PRESENCIAIS (AENPs)

Maria Leuziedna Dantas

Lúcia Mara Figueiredo

89

Capítulo 6

EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

Gertrudes Nunes de Melo

Rebecca Ruhama Gomes Barbosa

Ana Clara Cassimiro Nunes

103

Capítulo 7

DIÁLOGOS EXTENSIONISTAS: PRÁTICAS URGENTES EM TEMPOS DESAFIADORES

Francisco Tibério Felizmino de Araújo

João Edson Rufino

Pedro Santiago Couto

120

Capítulo 8

O DESTAQUE DO INGLÊS LÍNGUA FRANCA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA - CAMPUS SOUSA

Emny Nicole de Sousa-Bernini
Denise Teixeira Costa

146

Capítulo 9

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DE EXERCÍCIOS SOB O ESTRESSE OCASIONADO PELAS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Angélica Pedrosa Lima
Alessandra Teresinha da Rosa
Wesley Crispim Ramalho

167

Capítulo 10

GLOSSÁRIO DA PANDEMIA

Francisco Tibério Felizmino de Araújo
Janailda Pereira de Sousa
João Edson Rufino
Miguel Wanderley de Andrade

182

PREFÁCIO

Escrever o prefácio de um livro é uma tarefa que me traz alegria e responsabilidade! A distinção a mim conferida pelos organizadores deste trabalho, intitulado *Desafios, estratégias e conquistas do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa no cenário pandêmico da COVID-19*, fez-me sentir honrado em poder participar desse singular momento de produção e socialização de uma obra, que se constitui na realização de uma intencionalidade afetiva – o que é, de fato, o substrato de toda esta obra escrita.

Os caminhos da educação brasileira têm oscilado ao longo de nossa história. As reformas se sucedem e, com elas, o Ensino Médio, a Educação Profissional e o Ensino Tecnológico ensaiam passos, quase sempre trôpegos, na direção de um destino incerto. Nestes tempos difíceis, os sistemas educacionais foram afetados bruscamente por um inimigo invisível, que se instalou com passaporte de permanência indeterminado. O impacto foi drástico. De acordo com informações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nos primeiros momentos da pandemia, 1,2 bilhão de alunos em todo o mundo tiveram seus estudos afetados. Esse número representa 68,5% do total de estudantes matriculados. E o que dizer dos desafios que o isolamento social provocou? Como lidar com as situações adversas que o distanciamento social continua produzindo?

Como sabemos, as escolas são organismos vivos que crescem, refletem, aprendem, executam, pensam, sentem, reagem, conflitam e se adaptam, deformam e (re)formam, adquirem uma cultura própria que, simultânea e sucessivamente, mantêm e renegam para a recriar e que, envelhecendo, renascem, morrem ou se transformam. De forma repentina, surgiu para todos que atuam nesse contexto educacional a necessidade de se reinventar diante do fechamento das escolas e da desconfiguração de suas rotinas, com educadores sendo confrontados com a imposição de experimentar o ensino remoto; ao mesmo tempo, surgiu a preocupação com o novo processo de aprendizagem, a interação e intervenção das famílias

e a ansiedade de crianças e adolescentes na adaptação a essa “nova forma de ensinar e aprender”.

O Campus Sousa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba há tempos dá sinais de forte poder de resiliência, graças, talvez, aos valores enraizados de comprometimento, cooperação, reconhecimento, respeito, transparência e inovação, que são cultivados de forma atávica por todos os segmentos que compõem sua comunidade acadêmica. É por isso que, nesse período pandêmico, professores e alunos resolveram escrever esta obra, fruto das diferentes experiências pedagógicas vivenciadas ao longo de aproximadamente um ano e meio de incubação forçada.

Os ensaios aqui reunidos retratam a dinâmica das principais mudanças vividas pelo *campus*, ao tempo em que investigam caminhos para transformações que não podem deixar de ser buscadas, sob pena de engessarmos o futuro de acordo com as consequências cruciais deste presente histórico. Observa-se que a responsabilidade da construção deste trabalho é compartilhada. Docentes e discentes responsáveis pelos trabalhos aqui apresentados consideram que a pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus, vem produzindo não apenas impactos de ordem fisiológica, mas também reverberações em âmbitos sociais, educacionais, econômicos, políticos e culturais sem precedentes na história recente. São estudos férteis, de uma lucidez generosa. Vão ao cerne do problema e encontram as possibilidades que dali se irradiam para essa travessia para o novo normal.

Este livro é um referencial do Campus Sousa do IFPB, das mudanças que se operaram em seu relevo pedagógico, psicológico, emocional, físico, econômico, político, social e cultural ao longo dos dias. Façamos, portanto, bom proveito dele.

Francisco Cicupira de Andrade Filho
Diretor-geral do IFPB Campus Sousa

APRESENTAÇÃO¹

Com o advento da COVID-19, doença que vem ceifando a vida de milhões de pessoas por todo o mundo, houve a necessidade do isolamento social, indicado pelos órgãos sanitários. Dessa forma, a pandemia trouxe profundos impactos para a educação, e as instituições de ensino foram orientadas a suspender suas aulas presenciais. Diante desse contexto, ocorreu um longo processo de discussão para encontrar caminhos para a continuidade das aulas.

Com base nesse panorama, mesmo que de forma emergencial, ocorreu um novo direcionamento das práticas pedagógicas dos profissionais que atuam na educação, no sentido de ofertar as aulas de forma remota, o que levou docentes, discentes, pedagogos e gestão a se reinventarem para continuar oferecendo uma educação de qualidade. Tal processo exigiu inúmeros cursos de capacitação em variados recursos, tais como plataformas Moodle e Google Classroom, Google Meet, montagem de slides no Power Point, entre outros.

Este livro tem a intenção de registrar nos anais da história as experiências pedagógicas vivenciadas pelos docentes e discentes dos mais diversos cursos técnicos e de nível superior do IFPB Campus Sousa, com o intuito de publicizar os caminhos encontrados para dar continuidade a uma educação pública, gratuita e de qualidade de forma remota.

Esta obra é composta por dez capítulos, que abordam o cenário educacional referenciado sob diferentes pontos de vista, visando provocar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. Os capítulos iniciais refletem sobre as tendências para retomar as atividades presenciais, os desafios para a oferta dos estágios curriculares e a discussão acerca da territorialidade do espaço escolar em seu silêncio e vazio, na ausência de seus atores sociais. Logo após, a atenção é direcio-

¹ Os capítulos deste livro foram finalizados em maio de 2021, prazo estabelecido para que todos os autores entregassem os artigos.

nada para as ameaças à saúde pública, as atividades de ensino não presenciais e para relatos de experiências a partir do estágio supervisionado em atividades não presenciais.

E, por fim, os capítulos que encerram a obra tratam sobre diálogos extensionistas, através da execução do Programa InterdisciplinaCidade, sobre a utilização do inglês como língua franca em tempos de pandemia, sobre a **influência da prática de exercícios sob o estresse ocasionado pelas aulas remotas**, seguidos da exposição do *Glossário da Pandemia*, como contributo lexical e linguístico nesse complexo processo.

Entendemos que os novos desafios ocasionados pela pandemia certamente irão proporcionar um novo olhar para a educação, e esperamos que este livro possa contribuir para que os leitores tenham um melhor entendimento das estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes, discentes e pela gestão do IFPB Campus Sousa, diante do quadro de isolamento social.

Os organizadores

Os organizadores

Jedson Machado Ximenes

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba, mestre em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: jedson.ximenes@ifpb.edu.br

Francisco Tibério Felizmino de Araújo

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC). Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter e pela Faculdade Pe. João Bagozzi. Especialista em Gestão Ambiental para o Semiárido Nordeste pela Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa, atuando nas áreas de Filosofia e Filosofia da Educação.

E-mail: francisco.araujo@ifpb.edu.br

João Edson Rufino

Graduado em Letras Vernáculas, especialista em Letras e Literatura Vernáculas, mestre em Literatura e Crítica Cultural pela Universidade Federal da Bahia e doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba e pela Université de la Sorbonne (França). Professor do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: joao.rufino@ifpb.edu.br

Os autores

Alessandra Teresinha da Rosa

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri. Especialista em Fisiologia do Exercício e Grupos Especiais pela Faculdade Leão Sampaio. Foi servidora efetiva do Instituto Federal do Maranhão – Campus Zé Doca. Atualmente é servidora do quadro efetivo do Instituto Federal da Paraíba, exercendo a função de Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no curso de Licenciatura em Educação Física. Ministra as disciplinas de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, Esportes Individuais, Esportes Coletivos, Atletismo, Mídia e Novas Tecnologias da Educação.

E-mail: alessandra.rosa@ifpb.edu.br

Ana Clara Cassimiro Nunes

Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Cultura e Sociedade.

E-mail: anaclaracassimiro18@gmail.com

Angélica Pedrosa Lima

Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Bolsista de projeto de pesquisa selecionado pela Chamada Interconecta – edital nº 01/2020 (2020/2021). Monitora das disciplinas Anatomia Aplicada à Educação Física, Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física e Fisiologia Humana. Desenvolve pesquisas nas áreas de Fisiologia Humana e Fisiologia do Exercício.

E-mail: angelicapedrosa0112@gmail.com

Denise Teixeira da Costa

Graduada em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora substituta do Instituto Federal da Paraíba.

E-mail: deniseteixeira.dtc3@gmail.com

Emilly Hanna Vieira da Silva Araújo

Estudante do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: emillyhannavs@gmail.com

Emny Nicole de Sousa-Bernini

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em TESOL pela University of California Berkeley, mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e doutora pelo mesmo Programa, com estágio doutoral na University of Iowa. Professora do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: emny.sousa@ifpb.edu.br

Francisco Tibério Felizmino de Araújo

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC). Especialista em Filosofia Clínica pelo Instituto Packter e pela Faculdade Pe. João Bagozzi. Especialista em Gestão Ambiental para o Semiárido Nordeste pela Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa, atuando nas áreas de Filosofia e Filosofia da Educação.

E-mail: francisco.araujo@ifpb.edu.br

Gertrudes Nunes de Melo

Graduada em Educação Física pelo Instituto Federal do Ceará, especialista em Fisiologia do Exercício e Treinamento Personalizado pelo Centro Universitário Osvaldo Aranha de Volta Redonda – UniFOA, mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corpo, Cultura e Sociedade.

E-mail: gertrudes.melo@ifpb.edu.br

Giulyanne Maria Silva Souto

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba, especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, mestre em Educação Física pela Universidade de Pernambuco e doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: giulyanne.souto@ifpb.edu.br

Janailda Pereira de Sousa

Estudante do curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal da Paraíba. Bolsista de projeto de pesquisa selecionado pela Chamada Interconnecta – edital nº 01/2020 (2020/2021).

E-mail: janaildasousa@gmail.com

Jedson Machado Ximenes

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba, mestre em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho. Professor efetivo do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: jedson.ximenes@ifpb.edu.br

João Edson Rufino

Graduado em Letras Vernáculas, especialista em Letras e Literatura Vernáculas, mestre em Literatura e Crítica Cultural pela Universidade Federal da Bahia e doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba e pela Université de la Sorbonne (França). Professor do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: joao.rufino@ifpb.edu.br

José Evanio da Costa Siebra

Graduado em Medicina Veterinária pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Saúde Pública pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA). Mestre em Zootecnia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Médico Veterinário do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: jose.siebra@ifpb.edu.br

Louis Hélvio Rolim de Britto

Graduado em Medicina Veterinária pela Universidade Federal da Paraíba – Campus CSTR, em Patos-PB. Mestre em Zootecnia e doutor em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba – Campus CCA, em Areia-PB. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: louis.britto@ifpb.edu.br

Lúcia Mara Figueiredo

Doutoranda em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba e mestre em Engenharia Sanitária pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: lucia.figueiredo@ifpb.edu.br

Maria Leuziedna Dantas

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, mestre em Educação pela UFPB e especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: maria.leuziedna@ifpb.edu.br

Miguel Wanderley de Andrade

Servidor do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa. Agrônomo, romancista e poeta.

E-mail: miguelgorbe@yahoo.com.br

Pamela Karina de Melo Gois

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande. Professora do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: pamela.gois@ifpb.edu.br

Pedro Santiago Couto

Graduado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e doutorando em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa, atuando nas áreas de Sociologia do Trabalho e Sociologia Política.

E-mail: pedro.couto@ifpb.edu.br

Rebecca Ruhama Gomes Barbosa

Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: rebecca.gomes@academico.ifpb.edu.br

Wesley Crispim Ramalho

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Fisiologia do Exercício e Treinamento Personalizado pelo Centro Universitário Osvaldo Aranha de Volta Redonda – UniFOA. Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

E-mail: wesley.ramalho@ifpb.edu.br

Capítulo 1

TENDÊNCIAS DO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS SOUSA PARA RETOMAR SUAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DIANTE DE UM NOVO NORMAL

José Evânio da Costa Siebra

1 INTRODUÇÃO

Independente da região geográfica, a pandemia de COVID-19 fez com que todos alterassem suas dinâmicas de trabalho e relacionamento. As principais variáveis que estruturavam nossas vidas sofreram um corte de descontinuidade, e esse corte foi drástico. Foi necessária uma adaptação a esse momento: pessoas trabalhando em *home office* e reuniões sendo realizadas por meio de aplicativos conectados à internet. Incorporada a esse momento, cresce silenciosamente uma gigantesca disruptura nas milhares de cadeias produtivas, algo que nos irá impactar definitivamente.

Na medida em que o fator gerador dessa crise não possui uma solução em curto prazo e esse modelo de trabalho remoto se consolida como um novo trabalho total ou híbrido, fazem-se necessárias maiores interações e preocupações profissionais.

Após a volta ao trabalho da melhor maneira possível, provavelmente algumas equipes precisarão desenvolver cenários que irão desde a manutenção exata do modelo anterior à disruptura, ajustes localizados em componentes que se mostraram ineficientes durante a crise ou, até mesmo, mudanças radicais do modelo de trabalho e formato de atuação, que poderão ser motivadas por decisão própria ou em decorrência do novo papel do seu segmento de atuação no “novo normal”.

2 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA PANDEMIA

O planejamento estratégico é algo necessário em qualquer instituição. Trata-se de uma incessante busca por melhorias que devem ser desenvolvidas dentro de um ambiente corporativo. Diante de todo o cenário que o país enfrenta, o planejamento estratégico na pandemia se tornou algo essencial para a sobrevivência de qualquer instituição: independente do seu porte, é necessário ter um plano de ação. As reuniões não são presenciais, e sim on-line; os eventos e viagens precisaram ser suspensos por tempo indeterminado; portanto, muita coisa mudou.

Nesse contexto, o que pode e deve ser mantido são as estratégias para o mundo digital. Para tanto, elas têm que ser alinhadas com o mo-

mento e colocadas em prática. O ambiente virtual ganhou mais destaque e, depois do coronavírus, muitas coisas serão resolvidas por meio dele.

O ano de 2020 surpreendeu a todos; sendo assim, os planos feitos no final de 2019 precisam ser revisados. Fica claro que é necessário haver um planejamento estratégico na pandemia. Isso porque, embora muitas instituições de ensino já estejam retornando às suas atividades presenciais, nada é mais como antes.

O cenário econômico mudou; o momento é de tensão em todos os setores. Logo, os administradores precisam traçar metas e objetivos para conseguir superar essa fase da melhor forma. Além disso, esse é um período para deixar de lado as tradições, uma vez que são necessárias adaptações. O cenário inesperado que todos enfrentam precisa de mudanças de planos. Afinal, houve um desvio de direção, e não se sabe até quando isso vai durar. A única certeza que temos é que existe um novo normal em nossa rotina. Hábitos comuns como acordar cedo, preparar material e se deslocar para o trabalho ficaram para trás, pois o *home office* está mais presente do que nunca na vida dos profissionais de ensino. Mas será que esse regime de trabalho vai acabar? Ninguém sabe.

Devido à COVID-19, inúmeras instituições de ensino técnico e superior precisaram fazer várias adequações e ainda necessitarão de mais, pois o momento é de total mudança. O uso da tecnologia passou a ser essencial para a sobrevivência de qualquer instituição. Muitos pensavam que essa transformação digital seria gradativa, por já vir ocorrendo há alguns anos. No entanto, o ano de 2020 mostrou que as instituições de ensino que não se adaptarem a essas mudanças poderão perder espaço e ter muitas dificuldades de permanecer ativas. Portanto, a tecnologia será fundamental também para a sobrevivência de qualquer instituição de ensino básico, técnico, tecnológico ou superior no pós-COVID.

3 PRESERVAÇÃO DA SAÚDE MENTAL: ANSIEDADE/PÂNICO/MEDO/ESTRESSE

Podemos observar que há muitas informações dúbias em relação à transmissão do vírus. As notícias sobre assuntos como mortes que estão ocorrendo e número de pessoas infectadas levaram e têm levado a população a uma pandemia de medo, ansiedade, pânico, depressão e a um grande transtorno de estresse pós-traumático.

Em uma pandemia, o medo pode elevar os níveis de ansiedade e estresse em indivíduos saudáveis, além de poder intensificar os sintomas daqueles que já têm uma predisposição aos transtornos psiquiátricos.

Informar a população sobre os riscos à saúde apresentados pela COVID-19 é tão importante quanto outras medidas de proteção. Informações precisas e confiáveis permitem que pessoas tomem decisões conscientes e adotem comportamentos positivos para proteger a si e a seus entes queridos de doenças como a causada pelo novo coronavírus. Informações baseadas em evidências são a melhor vacina contra os boatos e a desinformação.

Uma pessoa ansiosa reage fisiologicamente como se estivesse com um leão sempre “na cola”, o que impacta o organismo, causando pressão e colesterol altos, baixa imunidade, problemas cardíacos, úlcera e muitas outras patologias.

O pânico é o medo generalizado que subjuga o indivíduo e que age como uma ansiedade de antecipação. O receio de se contaminar afeta também a sociabilidade. O simples fato de cumprimentar alguém na rua gera medo e insegurança. As pessoas estão com medo umas das outras. A doença bagunçou o cotidiano, mas o hábito produz uma sensação de controle, o que reduz a angústia. Vivemos um desencontro de versões sobre a realidade, um dissenso de condutas, um desmentido permanente, uma confusão de línguas que gera angústia. O *lockdown*, termo em inglês que significa, em uma tradução livre, o bloqueio quase que geral das atividades coletivas sociais, pode causar um impacto bastante negativo no estado emocional do ser humano, deixando-o fragilizado e mais sensível aos problemas psicológicos.

Como a pandemia não tem prazo, a saída para lidar com o medo é criar novos desejos de existência, novos projetos e rotinas. O antídoto do medo são os projetos; sem eles, a angústia toma conta e o futuro se torna ameaçador.

4 RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS

A certeza é que será praticamente impossível sair dessa pandemia sem novos aprendizados. A humanização está cada vez mais presente no nosso cotidiano, e agora, mais do que nunca, é preciso pensar em diferentes estratégias para garantir o bem-estar dos servidores, educadores e alunos.

Em alguns países, as autoridades já começaram a retirar restrições e promover o relaxamento do isolamento social para uma possível retomada do comércio e dos serviços considerados não essenciais. Para que isso aconteça, é necessário oferecer um ambiente de trabalho seguro para todos.

4.1 O distanciamento deve ser mantido

O retorno ao ambiente de trabalho não poderá ser feito completamente de imediato. A recomendação é que as equipes voltem gradualmente para evitar possíveis aglomerações. Uma das alternativas para ajudar a manter o distanciamento entre as pessoas no ambiente de trabalho é aumentar o espaço entre os postos de trabalho, com mudanças de layout e demarcação de lugares respeitando a distância considerada segura.

4.2 Uso de máscaras

O uso obrigatório de máscaras é uma das medidas mais efetivas no momento para evitar o surgimento de novos casos. Em ambientes fechados, o uso é extremamente necessário. A Organização Mundial da Saúde (OMS) ressaltou a importância de os funcionários terem acesso a máscaras faciais, além de lixeiras fechadas para o descarte seguro dos itens utilizados.

4.3 Higiene mais rígida

Apesar de o vírus se espalhar mais facilmente entre pessoas, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos ressalta que é possível se infectar por diferentes superfícies. Seguindo as recomendações do CDC, a empresa ou instituição de ensino precisa manter uma limpeza frequente de objetos de uso comum, como maçanetas, mesas, cadeiras, interruptores de luz, telefones etc., e disponibilizar recipientes com produtos para higienização das mãos, como detergentes e álcool 70%.

4.4 Avaliação de riscos

Deve-se levar em consideração o estágio da doença na cidade ou estado para avaliar o risco da retomada das atividades presenciais. Outro ponto que merece atenção são os profissionais de educação, como servidores docentes, técnicos administrativos e terceirizados, que se enquadram nos grupos de risco. A melhor alternativa para mantê-los resguardados é deixá-los longe do ambiente de trabalho até que este seja 100% seguro para eles ou até que estejam devidamente vacinados.

5 CONCLUSÃO

Após a perturbação que estamos enfrentando, é improvável que os modelos de trabalho voltem a ficar como estavam no pré-COVID. Mesmo com sua solução, através da disponibilização de vacinas ou de medicamentos adequados para a prevenção e o controle da doença, os distúrbios da crise permanecerão para sempre na mente de todos. Por essa razão, por meio da adoção de rigorosas medidas preventivas, é possível o retorno, de forma híbrida, gradual e sistemática, das atividades presenciais no Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa.

Analisando a conjuntura nacional atual e especialmente a do município de Sousa-PB, onde a comunidade carente proprietária de animais precisa dos serviços veterinários do *campus*, percebe-se que a volta das atividades presenciais do hospital veterinário é uma necessidade urgente. O hospital veterinário é tão importante para a população dessa região

quanto as clínicas veterinárias que atendem diariamente nos períodos matutino e vespertino e os hospitais humanos, que recebem pacientes acometidos da COVID-19.

Com a implantação de todas as medidas necessárias e exigidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para minimizar a transmissão do vírus, a volta das atividades presenciais no Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa constitui uma obrigatoriedade.

O medo, a ameaça e a desconfiança em todas as pessoas de toda e qualquer instituição de ensino irão permanecer por muitos anos, porque a COVID-19 é mais uma patologia que veio para ficar, sendo necessário conviver com ela em nosso cotidiano, como convivemos com outras doenças não menos letais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para retomada segura das atividades presenciais nas escolas de educação básica no contexto da pandemia da Covid-19**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/recomendacoes/orientacoes-para-retomada-seguraca-das-atividades-presenciais-nas-escolas-de-educacao-basica>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MORAIS, Cristopher. Quais as tendências da educação para 2021? **Sponte**. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/quais-as-tendencias-para-a-educacao/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Folha informativa sobre COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PÓS-Pandemia: Qual o futuro da educação após o Coronavírus? **Contabilizei**. Disponível em: <https://www.contabilizei.com.br/contabilidade-online/educacao-pos-pandemia-coronavirus/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

SBPT – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PNEUMOLOGIA E TISIOLOGIA. **Orientações da OMS para prevenção da COVID-19**. Disponível em: <https://sbpt.org.br/portal/covid-19-oms/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SCUDERE, Leonardo. O novo normal? Como modelos de negócios devem evoluir num mundo pós-pandemia. **Cio**, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://cio.com.br/noticias/o-novo-normal-como-modelos-de-negocios-devem-evoluir-em-um-mundo-pos-pandemia/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SILVA, Gabriele. 4 tendências da educação pós-pandemia. **E+B Educação**, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/4-tendencias-da-educacao-pospandemia>. Acesso em: 27 fev. 2021.

Capítulo 2

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CENÁRIO DA PANDEMIA DE COVID-19: REALIDADE E DESAFIOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPB CAMPUS SOUSA

Jedson Machado Ximenes
Pamela Karina de Melo Gois
Giulyanne Maria Silva Souto

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, faz-se importante destacar como o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) estava sendo visto e discutido antes do advento da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Sete anos após a implantação do curso, começou, de forma mais fervorosa, um debate sobre a importância das disciplinas de estágio, levando em consideração o entendimento conceitual, a dinâmica pedagógica e a possibilidade de implantação da pesquisa dentro da estrutura das disciplinas.

A realidade estava guiada pelas práticas aplicacionistas que são momentâneas e pontuais, conforme o entendimento de Feliciano e Oliveira (2008). Ou seja, as atenções do estágio estavam pautadas no estabelecimento de convênios com escolas públicas, no preenchimento de ficha de observação, na elaboração de planos de aula, na observação e regência de aula e na confecção do relatório final. Nóvoa (1994, p. 6) explana que “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva”.

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 25).

Para mudar essa realidade, iniciamos um processo de reconstrução da proposta pedagógica das disciplinas de estágio supervisionado, comunicando com os ditos de García (1999), quando relata que a formação de docentes deve ser orientada no sentido emancipatório, baseada no processo de reflexão crítica da prática pedagógica e na utilização da pesquisa como ferramenta para solucionar situações-problema do chão da escola.

Na perspectiva de formação inicial docente voltada para a pesquisa, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 35) afirmam que “não há como construir uma ciência ‘forte’ sem que os profissionais formados por esta não operem, no campo da prática, com os seus instrumentais”. Essa ideia é corroborada por Pimenta e Lima (2017, p. 13) quando relatam que as transformações das práticas docentes só se efetivam quando o professor amplia

“sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”.

[...] uma das perspectivas para a formação de professores questionadores e investigativos é compreender os estágios como espaços de pesquisa, criando as bases para a formação do professor reflexivo e pesquisador da própria prática. (ALTARUGIO; SOUZA NETO, 2019, p. 176).

O estágio curricular supervisionado representa o tempo dedicado à prática pedagógica dos professores em formação inicial, devendo ser orientado com perspectiva emancipatória considerando a aplicabilidade da práxis, ou seja, trabalhar as teorias e conhecimentos de forma prática. Tal experiência pedagógica deve proporcionar uma reflexão sobre a prática por meio do exercício reflexão-ação-reflexão, colocando os alunos como sujeitos e/ou protagonistas do seu processo de formação.

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. (FELICIANO; OLIVEIRA, 2008, p. 221).

Nesse sentido, muitos estudiosos pesquisam, refletem e discutem na intenção de descobrir qual o melhor caminho para direcionar as ações do estágio supervisionado dentro da visão pedagógica de cada curso de graduação. Nessa perspectiva, Veiga (2004, p. 112) declara que o estágio é o lugar da “construção da profissão, do profissionalismo, e da profissionalização do professor como sujeito que tem domínio de sua prática pedagógica e consciência social”. Conforme o entendimento de Carvalho Filho e Brasileiro (2020, p. 44),

[...] a formação inicial desenha-se como o momento de construção da profissionalização docente. Isso ocorre quando existe a interação entre as atividades teóricas e práticas

relacionadas diretamente com o futuro campo de atuação profissional do docente, ou seja, no chão da escola.

O processo de repensar o estágio dentro do domínio do IFPB foi revisto diante da chegada do vírus da COVID-19, que fez surgir a necessidade de refletirmos sobre como seria a estruturação da formação inicial dos estagiários considerando a nova realidade pedagógica, voltada para aulas remotas e atividades não presenciais. Com isso, a intenção deste relato de experiência é fazer uma reflexão a respeito da oferta das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Educação Física do IFPB, evidenciando todas as estratégias utilizadas para garantir um ensino de qualidade e, ao mesmo tempo, mostrando as dificuldades encontradas durante todo o processo de aulas remotas e atividades não presenciais na instituição.

[...] o ensino remoto tem sido uma possibilidade para as instituições oferecerem as suas aulas sem o contato presencial nessa época de isolamento social. Essa modalidade considera o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação para realizar atividades síncronas que tem exemplo as reuniões em plataformas específicas e assíncronas que tem como exemplo uso de mensagens e envio de videoaulas. (FEITOSA *et al.*, 2020, p. 2).

Perante o quadro de pandemia que se instalou no mundo, houve uma ruptura no paradigma de diversas práticas sociais, entre elas a estrutura educacional, havendo necessidade de se repensar o fazer pedagógico do professor. Tal circunstância induziu os docentes e discentes à prática pedagógica de aulas remotas e atividades não presenciais.

O mundo presencia uma nova forma de comportamento social. Com a Pedagogia Pandêmica, as formas de se relacionar, se movimentar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados. (SILVA *et al.*, 2020, p. 58).

Diante desse cenário desfavorável, surgiram várias inquietações na mente dos envolvidos no processo educacional. A partir daí, torna-se pertinente investigar os seguintes questionamentos: de que forma as disciplinas de estágio supervisionado estão sendo ofertadas no curso de Licenci-

tura em Educação Física do IFPB Campus Sousa? Quais foram os maiores desafios e as estratégias pedagógicas utilizadas durante as aulas remotas das disciplinas de estágio?

Este capítulo foi estruturado para, em um primeiro momento, discutir as estratégias e o desenvolvimento das atividades remotas nas aulas das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física no âmbito do IFPB e, num segundo momento, trazer à baila os desafios do ensino remoto, observando a realidade social do município de Sousa-PB e do mencionado curso de Licenciatura em Educação Física.

As disciplinas de estágio supervisionado proporcionam a imersão dos discentes dos cursos de licenciatura nas escolas públicas de educação básica, oportunizando um espaço de aprendizado do processo de trabalho, com o intuito de inseri-los na dinâmica da escola e no exercício da futura profissão.

Do ponto de vista pedagógico, os discentes devem exercer suas atividades de estágio com compromisso e responsabilidade. Entre essas atividades, podemos citar o preenchimento das fichas de controle do estágio, realização do planejamento, observação, participação e ministração de aulas, identificação de situações-problema na escola e busca de possíveis soluções nas teorias ensinadas nas disciplinas da grade curricular do curso e no desenvolvimento de pesquisa científica.

Tal processo permite a práxis, ou seja, a utilização de teorias e conhecimentos de maneira prática. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, define, em seu artigo 1º, o estágio como

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

O estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB é dividido em quatro disciplinas (Estágio Supervisionado I, II, III e IV) e tem carga horária de 400 horas/aula, sendo distribuídas 100 horas para

cada componente curricular. No dia 10 de fevereiro de 2020, tiveram início as aulas do semestre 2020.1, e foram ofertadas as disciplinas Estágio I (observação) e Estágio III (regência). Com o advento da pandemia de COVID-19, foram suspensas as aulas presenciais devido à declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) tratando o novo surto como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), argumento reforçado pelo Ministério da Saúde por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência em Saúde Pública Nacional em decorrência da contaminação pelo novo coronavírus (BRASIL, 2020b).

Dessa maneira, todas as atividades pedagógicas presenciais das instituições de ensino públicas e privadas foram suspensas, o que inviabilizou a continuidade das disciplinas de Estágio I e III de forma presencial. No âmbito do IFPB, as atividades didático-pedagógicas foram suspensas em conformidade com a Resolução AR 13/2020 - CONSUPER/REITORIA/IFPB, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre as ações concernentes às medidas de proteção à saúde das pessoas e ao enfrentamento da disseminação do novo coronavírus (COVID-19), em concordância com a recomendação do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB, 2020b).

Diante da situação instalada, a suspensão das atividades didático-pedagógicas no IFPB foi sendo prorrogada até a chegada das orientações educacionais do Conselho Nacional de Educação – por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020 – para a realização de aulas remotas e atividades pedagógicas não presenciais. Essas orientações solicitavam que todas as instituições de ensino buscassem, por meio de aulas remotas e atividades não presenciais, a forma mais adequada para ofertar as disciplinas de estágio obrigatório (CNE, 2020).

Nesse contexto, surgiram várias inquietações e questionamentos acerca da execução da disciplina de estágio supervisionado mediante o ensino remoto: como nossos alunos irão observar e ministrar aulas de forma remota, levando em consideração que a Educação Física trabalha com a cultura corporal? Aliado a isso, instalou-se o medo das aulas remotas entre docentes e discentes, pela inexperiência com esse tipo de aula e pela falta de domínio dos recursos tecnológicos para tal atividade.

Sendo assim, foi constituído, no âmbito do IFPB, um comitê responsável pela elaboração do plano de ação para enfrentamento da pandemia, atendendo a Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, do Ministério da Economia, que estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (SIPEC). E assim foram definidas, de forma democrática, a data de início das atividades remotas e a capacitação docente e discente direcionada para utilização dos recursos tecnológicos, possibilitando condições técnicas para atuação nas aulas remotas e atividades não presenciais (BRASIL, 2020a).

2 ESTRATÉGIAS E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES REMOTAS

O período de suspensão das atividades didático-pedagógicas do IFPB, de meados de março até meados de julho de 2020, foi um momento histórico de muitas incertezas e ausência de norte para prosseguimento das ações educacionais, até ser publicado o Parecer CNE/CP nº 11/2020, em 8 de julho de 2020, que orientou o retorno das atividades educacionais por meio de aulas remotas e atividades não presenciais (CNE, 2020).

Dessa forma, teve início o primeiro grande desafio para o comitê responsável pela elaboração do plano de ação para enfrentamento da pandemia no âmbito do IFPB, relacionado às competências tecnológicas dos docentes e discentes para atuarem em aulas remotas. Contudo, a gestão do Campus Sousa, muito sensível a essa problemática, ofereceu todo o apoio necessário para o comitê promover vários cursos, objetivando qualificar todos os atores envolvidos nesse processo. Sendo assim, foram ofertados cursos sobre as plataformas Moodle e Google Classroom, sobre o Google Meet, sobre montagem de slides no Power Point, sobre direitos autorais, entre outros temas. Ou seja, foram oferecidas condições técnicas para domínio básico dos meios tecnológicos para início das atividades remotas.

Logo após o início das aulas remotas, apareceu mais um desafio, dessa vez relacionado ao acesso dos alunos aos recursos tecnológicos e de internet em suas respectivas residências. Diante desse contexto, a Direção-geral do *campus* lançou o Edital DG nº 003/2020, em 15 de julho de 2020, sobre o Auxílio Inclusão Digital, com a finalidade de oferecer aos alunos

acesso à internet por meio da concessão de um valor mensal durante um período de seis meses. E assim foi feito.

Se as instituições, de forma geral, foram obrigadas a encontrar caminhos para o seu funcionamento neste momento de crise, foi a escola a mais impactada pela necessidade do real uso da tecnologia para a promoção do ensino-aprendizagem, uma vez que, com a pandemia, acentuaram-se a desigualdade social e a ausência de políticas públicas efetivas. (UFAL, 2020, p. 10).

Com o andamento das aulas remotas, surgiu um novo obstáculo a ser superado. Na ocasião, os aparelhos celulares dos alunos não tinham capacidade para baixar os materiais didático-pedagógicos (vídeos, livros, apostilas, fotos etc.) disponibilizados pelos professores. Realidade semelhante foi encontrada por Costa e Bersch (2020) ao elencarem as dificuldades para a retomada das aulas da disciplina Estágio de Práticas Pedagógicas de forma remota, executada nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola estadual localizada no Vale do Taquari-RS. As autoras citaram como desafios: a necessidade de melhorar a qualidade da internet da escola para os professores ministrarem as aulas, pois muitos alunos não tinham acesso à internet; a indisponibilidade de recursos tecnológicos adequados para os alunos acompanharem as atividades pedagógicas; e a necessidade de capacitação de professores e alunos para uso do Google Classroom.

Nesse sentido, mais uma vez, a gestão do Campus Sousa lançou um edital: o Edital DG nº 05/2020, de 21 de setembro de 2020, que tinha como objetivo ofertar o Auxílio Emergencial de Inclusão Digital para Aquisição de Equipamentos, contemplando 90 alunos com notebooks e tablets. Entretanto, em uma tentativa de atender mais alunos, mediante a demanda, a Direção Geral do *campus* solicitou da Reitoria do IFPB mais recursos financeiros; após o recebimento, mais 63 alunos que estavam na fila de espera foram contemplados com o Auxílio Emergencial de Inclusão Digital para Aquisição de Equipamentos.

Vencidos esses desafios iniciais de ordem administrativa do *campus*, passaremos a direcionar o olhar para as disciplinas de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física ofertadas de forma re-

mota, que é o foco principal da presente discussão pedagógica em tempo de pandemia.

Antes do início das aulas remotas das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB, houve uma longa discussão, coordenada pelo professor orientador, entre docentes e discentes, para a elaboração de uma proposta pedagógica exequível, que proporcionasse continuidade no processo de formação, sem maiores prejuízos para os alunos. Não existia a menor possibilidade de continuarmos com o convênio com as escolas públicas, porque estas não estavam, até então, trabalhando com aulas remotas.

Vale salientar que o IFPB Campus Sousa oferece cursos técnicos subsequentes (Informática, Agropecuária e Agroindústria), cursos técnicos integrados (Informática, Agropecuária, Agroindústria e Meio Ambiente), PROEJA e cursos superiores (licenciaturas em Educação Física e em Química, cursos superiores de tecnologia em Agroecologia e em Alimentos e bacharelado em Medicina Veterinária). Nessa conjuntura educacional, foi sendo construída uma proposta para realização das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Educação Física dentro da própria estrutura curricular do IFPB, ou seja, nos cursos técnicos integrados e PROEJA, lembrando que, anteriormente, os alunos estavam estagiando no Ensino Fundamental nas escolas municipais e estaduais de Sousa-PB. Por um lado, os discentes matriculados na disciplina Estágio I realizavam observações sistemáticas das aulas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por outro lado, os discentes da disciplina Estágio III ministravam aulas nos anos finais do Ensino Fundamental.

Então, para a realização da proposta pedagógica, precisávamos do aval e/ou da apreciação da Coordenação dos Cursos de Licenciatura, na Reitoria. Assim, foi solicitada uma reunião para a apresentação da proposta pedagógica, segundo a qual nossos alunos cancelariam os convênios com as escolas públicas e passariam a estagiar de imediato nas 13 turmas constituídas pelo Ensino Médio integrado e pelo PROEJA do IFPB. Após a reunião, veio a tão esperada apreciação da viabilidade de execução da proposta.

Assim sendo, os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB assumiram a função de professores supervisores das disciplinas de estágio supervisionado, ficando responsáveis pelo acolhimento e

inserção dos alunos nas práticas pedagógicas escolares, pela orientação e acompanhamento das atividades desenvolvidas no estágio, pela avaliação do desempenho e controle da frequência dos estagiários, por assinar os registros e a documentação inerentes às atividades desenvolvidas e por ficar em contato com o professor orientador para mantê-lo informado do andamento e de possíveis problemas que poderiam ocorrer durante a realização do estágio supervisionado.

Faz-se necessário destacar que a oferta das disciplinas Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado III só foi possível pela colaboração dos professores de Educação Física do IFPB Campus Sousa, que assumiram a função de professores supervisores e desempenharam de forma honrosa todas as atribuições pertencentes à função.

De acordo com os escritos da tese de doutorado de Benites (2012), o docente supervisor acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor. “A tarefa de supervisor não é fácil, requer procedimentos de vigilância sistemática para favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional” (BENITES, 2012, p. 49). No mesmo ano, a autora escreveu um artigo afirmando que

[...] é o professor da escola de educação básica que recebe estagiários em condição oficial de estágio curricular supervisionado, dá aos futuros professores elementos da sua experiência, possibilita que os mesmos descubram os macetes da profissão e oferece condições e espaço para os licenciandos colocarem em prática seus conhecimentos didático-pedagógicos. (BENITES *et al.*, 2012, p. 14).

Superada essa questão da qualificação profissional e estruturação das disciplinas, o passo seguinte foi orientar todos os discentes a cancelarem os convênios com as escolas públicas nas quais estavam estagiando. A Coordenação de Estágio do IFPB Campus Sousa disponibilizou a ficha de cancelamento de estágio e fez as devidas orientações para justificar tal feito.

Logo em seguida, os discentes foram alocados, por sorteio, nas 13 turmas do Ensino Médio integrado e do PROEJA; portanto, foi garantido o princípio da equidade e o respeito ao processo democrático. Os envolvidos nesse processo acompanharam o sorteio por meio de um serviço gratuito de comunicação por vídeo (Google Meet).

Desse modo, cada turma ficou com dois estagiários da disciplina Estágio I (observação) e dois da disciplina Estágio III (regência). Assim, os estagiários ficaram com a incumbência de observar e ministrar aulas com orientação e acompanhamento do professor orientador e dos professores supervisores. Todos eles tiveram acesso ao plano instrucional dos professores supervisores para iniciar seus respectivos planejamentos, atendendo a demanda de cada turma.

No meio de tudo isso, surgiu mais uma demanda relacionada à carga horária semanal da disciplina: se a disciplina tem cinco horas semanais e os nossos professores iriam realizar apenas uma aula síncrona por semana, como iríamos organizar a dinâmica das aulas para contemplar as horas restantes? Após um longo processo de discussão com os docentes e discentes, chegamos à seguinte estrutura semanal: a) Planejamento (1 hora/aula); b) Aula Síncrona (1 hora/aula); c) Orientação (1 hora/aula); e d) Aula Assíncrona (2 horas/aula).

Para a realização do planejamento da Aula Síncrona e da Orientação, foram utilizados os recursos tecnológicos da ferramenta gratuita Google Meet nos encontros envolvendo docentes e discentes. Em relação à plataforma utilizada para as Aulas Assíncronas, foram disponibilizadas, pelo IFPB, duas opções: a plataforma Moodle e a plataforma Google Classroom; cada *campus* poderia escolher com os seus membros a mais adequada para suas necessidades. Após um processo de discussão e votação, os docentes do Campus Sousa optaram pela plataforma Moodle. Sendo assim, todos os materiais de apoio pedagógico das aulas síncronas eram disponibilizados na plataforma, fossem vídeos, apostilas, livros, fóruns, avaliação, trabalhos, entre outros. Acentua-se que foram respeitados os direitos autorais das obras disponibilizadas para os discentes.

A etapa de planejamento envolveu os docentes orientadores e supervisores, juntamente com os estagiários, em um momento de partilha de conhecimentos para definição de conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos e avaliação. As aulas síncronas que aconteceram em tempo real foram momentos muito importantes para os alunos desenvolverem, por meio das aulas remotas, qualidades docentes, tais como: criação de novas metodologias de ensino; domínio da oratória; capacidade de planejamento de

aulas teóricas; domínio dos recursos tecnológicos; e entendimento de que o professor tem a capacidade de reinventar o fazer pedagógico.

Logo depois das aulas síncronas, aconteciam as orientações dos estagiários, tendo como principal objetivo dar um *feedback* da aula que acabara de ser ministrada, ou seja, falar dos pontos positivos e negativos, fazer críticas construtivas e elogios, discutir metodologias de ensino e avaliação. E, para fechar as etapas referentes às atividades semanais das disciplinas de estágio supervisionado, os professores, em parceria com os estagiários, alimentavam a plataforma Moodle com material de apoio pedagógico, no intuito de criar condições de fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, cada professor supervisor foi orientado a criar um grupo na rede social WhatsApp – aplicativo de troca de mensagens (texto, áudio e vídeo) – com seus respectivos estagiários, para facilitar a comunicação e otimizar os agendamentos de reuniões virtuais, disponibilizar material para alimentar a plataforma, enviar mensagens de voz e vídeo e divulgar eventos.

Em meados de outubro de 2020, a Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba publicou a Instrução Normativa nº 1/2020 – PRE/REITORIA/IFPB, que dispõe sobre a oferta de estágio no período da pandemia de COVID-19 (IFPB, 2020a). Na ocasião, essa instrução normativa veio ratificar as orientações anteriormente estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação no sentido de determinar que as atividades de estágio sejam ofertadas de forma não presencial, semipresencial ou em escala de revezamento, que todo o processo seja conduzido por professores orientadores e supervisores e que seja exigida a contratação de seguro contra acidentes pessoais para todos os estagiários e a assinatura do termo de conhecimento e concordância com as aulas remotas, para posterior arquivamento na Coordenação de Estágio.

Em síntese, todo o procedimento para oferta das disciplinas foi sendo discutido e construído gradativamente pela gestão, pelos docentes e discentes, respeitando a legislação vigente, para só assim conseguirmos iniciar as atividades pedagógicas dentro de um contexto aceitável, minimizando ao máximo qualquer tipo de prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem, sempre zelando pelo aprendizado dos discentes, foco da nossa próxima discussão.

3 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Partindo do princípio de que a formação inicial dos discentes de graduação, na realidade anterior à pandemia, sempre foi pautada em aulas presenciais e de que todo o arcabouço de conhecimentos fora transmitido e direcionado nesse sentido, o primeiro grande desafio em relação às aulas remotas e atividades não presenciais referiu-se ao aspecto pedagógico, ou seja, tivemos que reaprender o “fazer do professor”, uma vez que as aulas remotas têm diretrizes bem diferentes dos momentos presenciais que outrora se praticavam. Como ensinar os estagiários a trabalhar com aulas remotas se nós, professores orientadores e supervisores, também não sabemos? Tais alterações no processo de formação docente certamente ocasionaram muitos desconfortos e certo receio para o mais experiente professor, imaginem para discentes em formação.

A pandemia impôs grandes desafios para professores e estudantes, em especial, na educação básica. Como manter os vínculos com os alunos sem estar no mesmo espaço físico? Como utilizar as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para aprender e ensinar? Como utilizar estas tecnologias digitais em rede na educação em um país tão desigual quando o assunto é acesso à internet e conexão de qualidade? (SOUZA, 2020, p. 112).

A princípio, as competências pedagógicas necessárias se apresentaram como grandes vilãs, visto que nenhum dos atores envolvidos tinha conhecimento relacionado às plataformas digitais e aos aplicativos para regência de aula, dado que o fazer pedagógico do professor tinha outros caminhos metodológicos, voltados para atividades presenciais. Basicamente, para os estagiários iniciarem as aulas remotas e as atividades não presenciais, deveriam dominar programas de comunicação por áudio e vídeo para ministrarem as aulas síncronas, saber utilizar plataforma digital para postar as atividades de apoio para o aprendizado de um determinado conteúdo (aulas assíncronas), dominar *software* de elaboração de slides para montar os roteiros das aulas e, além disso, ter conhecimentos básicos do manuseio do WhatsApp – para manter-se em contato com os discentes e docentes da disciplina – e da postagem de material.

A gestão do IFPB, de forma muito eficiente, iniciou o processo de capacitação dos docentes, oferecendo cursos sobre o programa Google Meet, cursos relacionados às plataformas Moodle e Google Classroom e, em seguida, ofertou cursos a respeito de metodologias ativas, de modo a oferecer condições de readaptação da prática pedagógica e garantias à educação, direito tão bem evidenciado na legislação brasileira. Após o término dos cursos, iniciou-se o mesmo processo com os discentes, antes de efetivamente começarem as aulas de forma remota.

Superado esse primeiro desafio, foi dado início às aulas, e logo surgiu uma nova barreira a ser ultrapassada, que diz respeito às metodologias de ensino: como utilizar e criar novas formas de ensinar? Por exemplo: nas aulas presenciais de Educação Física, para se trabalhar um determinado fundamento de uma modalidade esportiva, todos os alunos estavam juntos em um ginásio, com todo o suporte do material didático-pedagógico disponibilizado nas dependências do IFPB; já nessa nova realidade das aulas remotas, os alunos estão distantes, sem material algum em suas residências, e muitos são tímidos, não querem abrir a câmera para o devido acompanhamento por parte dos professores e estagiários.

Aos poucos, docentes e estagiários foram discutindo novas formas ou possibilidades metodológicas que envolvessem os alunos nas aulas práticas, sem querer esgotar todas as perspectivas metodológicas – muito pelo contrário, ainda existe uma lacuna que merece muitos estudos e reflexões. A solução encontrada para esse primeiro momento foi solicitar a gravação de pequenos vídeos em que os alunos do Ensino Médio realizam determinadas atividades trabalhadas em sala de aula. Após a produção dos vídeos, os alunos os postavam na plataforma Moodle para avaliação por parte dos estagiários e dos professores supervisores.

Com o passar das aulas, outra barreira a ser encarada foi a falta de interação dos alunos. Muitas vezes, os estagiários, ministrando aula, faziam alguma pergunta em sala e nenhum aluno respondia; ficava um silêncio ensurdecedor e parecia que ouvíamos os ecos das vozes dos estagiários. Pensando em solucionar ou, pelo menos, minimizar esse problema, após um processo de diálogo profícuo, decidiu-se direcionar as perguntas para os alunos presentes na sala virtual; aos poucos, de forma muito tímida, os alunos começaram a ser mais participativos e a perder o receio e/ou medo

de interagir durante as aulas remotas. Inicialmente, as participações foram no *chat*, por meio de textos redigidos; logo após, os alunos começaram a se manifestar publicamente, abrindo suas câmeras e microfones para interagir no processo de ensino e aprendizagem.

Outra etapa de aprendizagem na seara do ensino remoto tratou do trabalho com atividades pedagógicas não presenciais: como criar um fórum? De que forma podemos postar livros, apostilas ou vídeos na plataforma respeitando os direitos autorais? Como avaliar a participação dos alunos na plataforma? Aos poucos, após a participação em alguns cursos oferecidos de forma remota, criou-se um entendimento dos direitos autorais, que devem ser respeitados, bem como foi trabalhada a questão de dosar o número de atividades para os alunos, uma vez que cada professor passava atividades e/ou avaliações semanais, sobrecarregando os alunos, coisa que não acontecia nas aulas presenciais.

Diante desse caldeirão de novas informações e saberes, quando se imaginava que as coisas estavam acalmando, chegou o final do primeiro bimestre letivo dos cursos técnicos integrados e PROEJA do IFPB; com ele, veio mais um desafio de ordem pedagógica, referente ao processo de avaliação. O que antes era tratado como avaliação diagnóstica, formativa e somativa, utilizando instrumentos avaliativos como provas, seminários e testes presenciais, agora passou para a avaliação por dados. Ao imprimir os relatórios de dados disponibilizados pela plataforma Moodle, os professores supervisores e estagiários se depararam com uma série de informações, como número de acessos e de atividades postadas e participação nos fóruns; logo, veio aquela pergunta: como avaliar? Em outras palavras, os professores e estagiários precisaram se reinventar enquanto formadores e formandos para entender essa nova realidade e aprender a lidar com ela.

Em face desse quadro, percebeu-se que os estagiários estavam passando por um momento de medo e insegurança devido a essa nova realidade, à qual foram arrastados ou obrigados a enfrentar; quase que diariamente se deparavam com um desafio. No entanto, com muita sabedoria, paciência e consciência, o professor orientador, juntamente com os professores supervisores, cuidou de acalmar os ânimos, explicando que esse processo iria fortalecê-los no futuro e que eles seriam professores mais

preparados após passar por essa experiência pedagógica. E assim, o trabalho continuou fluindo e melhorando a cada dia.

Outro fenômeno observado durante a realização das aulas remotas, que deve ser alvo de investigação, é a evasão de alunos ao longo das aulas do Ensino Médio integrado do IFPB, especialmente no final do segundo bimestre e início do terceiro: em turmas que iniciaram com 40 alunos, apenas 20 estavam frequentando as aulas. Tal situação pode ser creditada ao desgaste das aulas remotas e ao estresse provocado pelo isolamento social, evidenciando a necessidade do entendimento desse quadro para adoção de medidas pedagógicas capazes de coibir esse processo de evasão escolar.

No campo da educação, uma pesquisa elaborada pelo Conselho Nacional da Juventude (CONJUV), ligado à Secretaria Nacional da Juventude, órgão integrante do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), em conjunto com organizações parceiras, identificou que 29% dos jovens com idade entre 15 a 29 anos já pensaram em não voltar para a escola, após o fim do isolamento social (POSSA *et al.*, 2020, p. 126).

No entanto, entende-se que o problema da evasão escolar no período da pandemia é um assunto que deve ser investigado com muita atenção e preocupação, no intuito de evitar uma catástrofe no sistema educacional brasileiro, devendo ser entendido respeitando o aspecto trabalhista, o estado emocional, a alimentação, os relacionamentos familiares e as atividades de lazer e cultura dos alunos. De posse desses conhecimentos, as autoridades competentes devem promover políticas públicas voltadas para manter os alunos em sala de aula.

Retomemos as atenções para os desafios do ensino remoto das disciplinas de estágio supervisionado. Outro episódio ocorrido durante o andamento das aulas no IFPB foi a ausência de alguns estagiários durante etapas da dinâmica de trabalho semanal (Planejamento, Aula Síncrona, Orientação e Aula Assíncrona). Com a finalidade de descobrir o que estava acontecendo, o professor orientador questionou os discentes faltosos, os quais justificaram que estavam trabalhando e que não tinham tempo de participar de todos os compromissos firmados com a disciplina.

Para tentar solucionar o problema, foi realizada uma pesquisa em todos os documentos que respaldavam as aulas remotas no âmbito do IFPB e na esfera federal. Percebeu-se que a Resolução nº 29/2020 - CONSUPER/DAAOC/Reitoria/IFPB (IFPB, 2020c), a Instrução Normativa nº 1/2020 - PRE/Reitoria/IFPB (IFPB, 2020a) e o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (CNE, 2020) – os principais documentos que balizam as aulas remotas no IFPB – não tratam das questões relacionadas à frequência dos estagiários nesse momento de pandemia.

Imediatamente, foi solicitado um parecer da Diretoria de Ensino do Campus Sousa do IFPB, a qual afirmou que a participação dos alunos está diretamente ligada às normas do Regulamento Didático dos cursos superiores da instituição e às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) –, que regulamenta o sistema educacional, tanto público quanto privado.

Desse modo, os estagiários têm o direito de faltar até 25% da carga horária dos componentes curriculares, e as faltas só são abonadas com licença médica. Além disso, a LDB, no artigo 47, parágrafo 3º, diz que “é obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância” (BRASIL, 1996, on-line). Isso posto, os estagiários que estavam se ausentando dos compromissos com as disciplinas de estágio supervisionado tiveram que se adequar a essa realidade, sob pena de não concluírem o componente curricular. Felizmente todos retornaram para as suas atividades e o problema foi resolvido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar este texto, faz-se necessário trazer à baila a intenção pretendida com o relato do fenômeno, que foi mostrar os inúmeros desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas utilizadas durante o processo das aulas remotas e atividades não presenciais, adotadas nas disciplinas Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB Campus Sousa em decorrência do isolamento social estabelecido em virtude da doença COVID-19.

Diante do exposto no relato de experiência aqui apresentado, percebe-se que a pesquisa pode contribuir para o entendimento do pensar educação no contexto das aulas remotas, buscando a compreensão das

competências pedagógicas, da capacitação dos docentes e discentes, das novas metodologias, da interação dos alunos, do trabalho com atividades pedagógicas não presenciais, da avaliação por dados, da evasão escolar dos alunos e estagiários e da insegurança dos estagiários.

Em linhas gerais, do ponto de vista da dimensão pedagógica, as estratégias utilizadas e os desafios encarados foram e são adversidades que, no mínimo, provocaram novas aprendizagens e revelaram uma nova área de atuação pedagógica que precisa ser explorada para o oferecimento de bases teóricas sólidas, no intuito de proporcionar um melhor entendimento das mais diversas situações educacionais promovidas no cenário das aulas remotas. Mesmo assim, a oferta das disciplinas de estágio supervisionado por meio de aulas remotas atende de forma satisfatória as demandas educacionais para a formação docente.

Neste relato descritivo, não se esgotam as possibilidades pedagógicas referentes à proposta de oferta das disciplinas de estágio curricular no IFPB Campus Sousa, apenas se acentua a necessidade de continuarmos estudando e investigando nossa prática, objetivando traçar novos caminhos que sempre considerem a práxis – em outros termos, a associação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica. Além disso, devemos promover a dialética e a reflexão sobre a prática pedagógica, no intuito de formar professores dentro de uma perspectiva emancipatória. Dessa forma, certamente, teremos uma melhoria significativa na formação inicial dos professores e, consequentemente, uma melhor qualidade no serviço prestado à sociedade.

Por fim, vale ressaltar que, mesmo diante das dificuldades apresentadas para a execução do estágio supervisionado no contexto da pandemia, as novas experiências proporcionaram aproximação com as novas tecnologias. Assim, acreditamos no ensino pautado na aquisição de novas habilidades docentes coerentes com as demandas sociais, envolvendo os recursos tecnológicos tão presentes na sociedade da informação.

REFERÊNCIAS

ALTARUGIO, M. H.; SOUZA NETO, S. O Papel do Orientador e a Formação do Professor Reflexivo no Estágio Supervisionado da Área de Ciências. **Acta**

Scientiae, Canoas, v. 21, n. 4, p. 174-191, jul./ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v21iss4id4894>.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/100442>. Acesso em: 15 maio 2021.

BENITES, L. C. *et al.* Qual o papel do professor colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v20i4.3286>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Economia. **Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020**. Estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF: Ministério da Economia, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-19-de-12-de-marco-de-2020-247802008>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CARVALHO FILHO, J. J.; BRASILEIRO, T. S. A. **A formação do professor de educação física:** reflexões a partir do estágio supervisionado. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020.** Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 30 nov. 2020.

COSTA, R. T. A.; BERSCH, M. E. Experiências e desafios do ensino remoto em tempos de pandemia. In: ALDROVANDI, M.; MATTE, M. L. (org.). **Travessias:** experiências de estágio. Lajeado: Editora Univates, 2020.

FEITOSA, M. C. *et al.* Ensino remoto: o que pensam os alunos e professores? In: Congresso sobre Tecnologia na Educação, 5., 2020, João Pessoa. **Anais [...].** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11383/11246>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FELICIANO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200015>.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Instrução Normativa 1/2020 – PRE/REITORIA/IFPB, de 13 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a oferta de estágio (em período da pandemia do Coronavírus (COVID-19)). João Pessoa: IFPB, 2020a. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/campinagrande/assuntos/estagio/documentos/instrucao-normativa-1-2020-pre-reitoria-ifpb-de-13-de-outubro-de-2020-1-1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Resolução AR 13/2020 - CONSUPER/REITORIA/IFPB, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre as ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação Coronavírus (COVID-19). João Pessoa: IFPB, 2020b. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-ad-referendum/resolucao-no-13>. Acesso em: 25 out. 2020.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Resolução 29/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB**. Estabelece os procedimentos para desenvolvimento e registro de Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs), durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFPB, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. João Pessoa: IFPB, 2020c. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-pelo-colegiado/resolucao-no-29/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. Manuscrito inédito, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

POSSA, A. A. *et al.* Iniciativas comportamentais para redução da evasão escolar dos jovens de 15 a 29 anos em tempos de pandemia. **Boletim Economia Empírica**, v. 1, n. 4, p. 125-134, 2020. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784>. Acesso em: 24 maio 2021.

SILVA, A. J. F. *et al.* A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuabá-MT, v. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664>. Acesso em: 12 maio 2021.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, ano XVII, n. 30, p. 110-118, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/ccsa.v17i30.7127>.

UFAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Guia de Possibilidades de Estágio Supervisionado das Licenciaturas da UFAL**: orientações para o período de Atividades Acadêmicas Não Presenciais (AANPs). Organizadores: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Coordenadoria de Cursos de Graduação (CCG), Gerência de Estágios e Comissão de Estágio Supervisionado das Licenciaturas. Maceió: UFAL, 2020. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/periodo-letivo-excepcional/orientacoes-prograd/guia-de-possibilidades-de-estagio-nao-presencial-vf.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

Capítulo 3

TERRITORIALIDADE DO ESPAÇO ESCOLAR: O VAZIO, A AUSÊNCIA E O SILÊNCIO QUE FALAM

Francisco Tibério Felizmino de Araújo
João Edson Rufino

*E, de forma longa e
difícil, a dor abre uma
brecha para as palavras.
(Virgílio)*

*O doloroso também pode
ser verdadeiro.
(Sigmund Freud)*

*Naquela mesa está
faltando ele
E a saudade dele está
doendo em mim.
(Sérgio Bittencourt)*

*É sempre bom lembrar
Que um copo vazio
Está cheio de ar.
(Gilberto Gil)*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS OU UMA DIFÍCIL REMEMORAÇÃO

Talvez seja óbvio dizer que somos seres relacionais. Contudo, talvez não seja tão óbvio explicar como essa relação é vital para a constituição do humano e o quanto sua falta nos torna menores – de afetos e de subjetividades!

Necessitamos de afetos e de exercer nossas subjetividades porque somos seres sociais, portanto, somos, quer queiramos ou não, seres políticos e, como tais, sentimos falta do encontro físico, dessa proximidade que nos torna seres de complementaridade proximal, enquanto personas sensíveis voltadas para a criação e a manutenção de vínculos afetivos e de diálogos. Afinal, a linguagem, a comunicação, a inteligência, entre outros recursos, nos tornam capazes de ter percepções sensíveis para a construção das relações interpessoais.

No dia 17 de março de 2020, todos nós, docentes, discentes e servidores do IFPB Campus Sousa, fomos tomados de surpresa com a notícia, vinda da Reitoria do IFPB, de que, juntamente com tantas outras instituições de ensino, ela fora compelida a suspender as aulas, por tempo indeterminado, em função da pandemia de COVID-19 que se alastrava pelo mundo e de que, justamente por isso, a partir daquele momento, tornar-se-ia um imperativo que todos deixassem o espaço escolar para recolherem-se em suas casas, a fim de evitar a propagação do novo coronavírus.

É, pois, sobre o vazio, a lacuna, a falta mesmo de pessoas e coisas no espaço escolar e, sobretudo, a iminência da morte que este capítulo pretende se debruçar, tendo em vista o impacto que o distanciamento social ocasionou ao longo desse difícil período, cujas sequelas são por demais complexas e assustadoras para nossa dinâmica vivencial.

Há pouco mais de um ano nesse estado de coisas, de lá para cá, o que temos ouvido e visto são notícias de mortes, de perdas, de dor que se vêm alastrando no mundo e, em especial, no Brasil em ritmo quase irrefreável! E não estamos só sabendo, mas, sobretudo, sentindo a dor que a falta causa! E essa dor torna-se mais intensa porque o número de mortos só cresce. Neste momento em que escrevemos (maio de 2021), o país atinge a triste

marca de mais de 400 mil mortos² em um fúnebre cenário em que a vacinação, único remédio para esse flagelo, não avança.

Talvez alguns considerem “pesado” demais inserir em um texto remissões a símbolos tão tristes como o luto, a dor, a tristeza, a falta e a saudade. E a morte. Mas não há como ser diferente nesse momento de profundas mudanças em nosso viver concreto, pois o processo pandêmico arrastou a todos para essa dura realidade, com a qual temos que lidar inexoravelmente.

Visitar o *campus* vazio, cada sala de aula, cada laboratório sem a presença daqueles para quem esses espaços foram construídos, era o mesmo que dar de cara com uma tristeza infinda, com uma dor ainda sem explicação. Trata-se de uma falta que fala, de um vazio corporificado através dos silêncios, lembranças e memórias. É a ausência dos sujeitos, dos seus corpos, das suas vozes.

Em texto intitulado *Luto e Melancolia*, Sigmund Freud deixa claro que o luto nada mais é que a constatação da perda de um objeto amado, ao passo que a melancolia diz respeito às formas de reação a essa perda. Nesse sentido, vivenciar um luto tem a ver com o tempo que o Ego leva para reconfiguração do Eu enlutado. Para Freud ([1917]1996, p. 87),

[...] o investimento objetal demonstrou ser pouco resistente, foi cancelado, mas a libido livre não foi deslocada para outro objeto, e sim recuada para o Eu. Mas lá, ela não encontrou uma utilização qualquer: serviu para estabelecer uma identificação do Eu com o objeto abandonado.

O autor acrescenta ainda: “Assim, a sombra do objeto caiu sobre o Eu, e a partir de então este pôde ser julgado por uma instância especial como um objeto, **o objeto abandonado**” (FREUD, [1917]1996, p. 87, grifos nossos).

Mas o que seria mesmo esse tal objeto abandonado? Circunstanacialmente, compreendemos esse *objectum* como aquilo que está fora do sujeito, portanto, um objeto fora do eu interior que, de alguma forma, causa afetações no *subjectum* – aquilo contido no eu interior, ou a nossa subjetividade. Nesse caso, a referência ao objeto abandonado diz respeito

2 Fonte: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/05/16/covid-19-coronavirus-casos-mortes-16-de-maio.htm>.

à anormalidade circunstancial do lugar propício e real da relação ensino-aprendizagem, cujas dificuldades pandêmicas nos obrigaram a bater em retirada do ambiente escolar, espaço de interlocuções na arte de ensinar e aprender através da dinâmica do amor ao saber.

Nesse período de perdas e lutos que estamos vivenciando, retomar as lições explícitas no ensaio freudiano referenciado nunca foi tão pertinente. Vale acrescentar que, no texto, o autor deixa claro que o objeto não precisa ter necessariamente morrido, mas ter sido perdido enquanto objeto de amor no constructo de nossas relações perceptivas, as quais desvelam variados sentimentos, bons ou ruins, agradáveis ou desagradáveis. Contudo, lidar com essas emoções nesses espaços interativos nos desafia a refletirmos acerca de nossos fazeres didático-pedagógicos em meio à angústia da ausência e mergulhados na mais profunda sensação melancólica de não presença, afeitos a recente saudosismo.

Ao abandonarem compulsoriamente o espaço escolar com medo da morte que se aproximava, alunos e alunas, por exemplo, deixaram marcas e inscrições que permitem pensar as pulsões da ausência. Ficaram rastros no vazio do refeitório no qual eles não entram há mais de um ano; imprimiram-se marcas nos corredores nos quais eles já não caminham. Foi como se o espaço estivesse em suspensão, aguardando o seu retorno. Mas tal suspensão, que ainda não tem tempo para cessar, deixa o ar escolar denso e pesaroso!

Ao visitarmos esses lugares pedagógicos nesses tempos de pandemia, nos sentimos deveras incompletos, porque são agora espaços diferentes, carentes de vivências pessoais devido à ausência dos agentes do desenvolvimento, dos adeptos do conhecimento, que, com suas presenças, animam todos os espaços, preenchendo com alegria e com ares de dúvidas esses lugares físicos e imaginários do ato educativo. Essas ausências nos fazem sofrer a todos, indistintamente, como se estivéssemos vivenciando perdas pessoais e, assim, envoltos num processo de indesejado luto.

Na esteira do pensamento freudiano, Darian Leader, no texto *Além da depressão: novas maneiras de entender o luto e a melancolia*, ao refletir sobre o sujeito enlutado e a sua relação com a perda, ressalta: “[...] pensamos em sua presença em nossas vidas; recordamos momentos passados juntos; imaginamos que o veremos na rua; esperamos ouvir sua voz quando o telefone toca” (LEADER, 2011, p. 45). E acrescenta que:

Pessoas enlutadas realmente experimentam alguma forma de alucinação com seus entes queridos perdidos. Eles estão lá, assombrando-nos durante o processo de luto, mas, a cada vez que pensamos neles, parte da intensidade de nossos sentimentos está sendo fracionada. (LEADER, 2011, p. 45).

Os momentos presenciais de vivências nas mais distintas experiências ficam encravados em nossas memórias, relutando freneticamente para ter, de alguma forma, continuidade. Lógico que havemos de compreender que o que passou ficou para trás, entretanto, as reminiscências continuam vivas em nossas lembranças, para serem revisitadas e ressignificadas, mesmo sem a possibilidade presencial. É essa mágica capacidade imaginativa que nos faz sermos capazes de analisar as cenas, os fatos, para buscarmos as concertações e as necessárias superações em nossas relações com as pessoas e com as coisas, com as dificuldades e problemas.

É na relação com o Outro enquanto indivíduo que conhecemos melhor a nós mesmos ao mesmo tempo em que fortalecemos (ou não) a nossa autoestima. Nessa perspectiva, a escola é, sem dúvida, o espaço por excelência para construirmos e exercitarmos a nossa identidade e influenciarmos na construção identitária do outro.

Nas nossas relações do Eu com o Outro, num clima de alteridade, no qual o zelar pelo outro é a condição básica na construção do bem comum, podemos aprimorar nossas emoções e sentimentos para a vivência solidária e fraterna. Esses laços de senso de pertencimento estabelecem vínculos responsáveis e produtores, que, ao acontecerem no âmbito do espaço escolar, farão grande diferença, porque são puro ato de inclusão social e de construção de relações significativas. Por essa razão, as interações e proximidades físicas são tão importantes para nosso modelo educativo que motiva as boas interações.

No espaço escolar, os atores sociais intercambiam experiências e têm a rica oportunidade de crescer e coexistir de modo que, na falta desse espaço transformador, muito do humano se esvai. O vazio escolar, nesse sentido, reflete aquilo que deixamos de obter para nós mesmos e, por conseguinte, deixamos de ser em nossa essência, pois algo significativo fica faltando para promover as providenciais interatividades da boa aprendiza-

gem; afinal, necessitamos desses recursos para valorizar as ações de ensino e de aprendizagem.

Perdemos muito quando a territorialidade do natural ambiente escolar nos expurgou de suas entranhas, em virtude do SARS-CoV-2. Não ir à escola, não ir às salas de aula, aos laboratórios e demais espaços pedagógicos nos impõe um novo fazer, pois desconstrói as rotinas e práticas estabelecidas em nosso *modus operandi* educacional e comportamental. Além do desconforto em nosso agir na labuta da formação, a COVID nos expõe ao medo do contágio e, inexoravelmente, à morte.

São temas que podem ser vistos em toda a cultura, desde as piadas, adágios e canções populares até os compêndios, anais e obras de Filosofia, de Psicanálise e de Literatura: o vazio, a falta, a ausência e, indubitavelmente, a morte – a “indesejada das gentes”, no dizer de Manuel Bandeira (1996) –, da qual todos tentam fugir. Tais temas fazem pensar sobre o nosso fugaz estar no mundo, o que, necessária e paradoxalmente, nos ajuda a compreender um pouco mais de nós mesmos, porque é assim que somos humanos.

O que significa para nós essa nova e mortal pandemia? Estaríamos nós, no cenário pré-pandemia, necessitando ficar sozinhos para valorizar a presença do Outro? Será que nós humanos precisamos mesmo ser parados para refletir sobre o rumo de nosso viver no Planeta Terra? Fizemos por merecer tamanha desordem virótica?

São muitas as indagações que temos acerca da presença da COVID-19 entre nós, modificando nosso modo de viver em nossas relações sociais e econômicas, nos tirando da zona de conforto, ameaçando e ceifando vidas com alarmante facilidade, visto que as respostas humanas ainda estão em baixo nível de resolutividade. Esses e tantos outros questionamentos nos obrigam a refletir sobre nossas práticas e costumes, de modo que temos a obrigação de encontrar caminhos mais seguros que nos propiciem melhor proteção e tratamentos mais eficazes da ciência médica para o ataque pandêmico.

2 ANALISANDO A FALTA, O VAZIO E O NADA E O SEU REFLEXO NO CENÁRIO PANDÊMICO

Herdeiro do pensamento freudiano, o psicanalista francês Jacques Lacan, especificamente no seu estudo acerca das *categorias do negativo*, recupera a ideia de *castração*, que emerge do “pai da psicanálise”, e busca compreendê-la enquanto desejo humano que se move na sua inter-relação com a *falta*. Para ele, o *vazio* também pode ser entendido como “o lugar sem objeto”³; o autor destaca ainda ser o *nada* a negação do *real*, do simbólico, que, ao fim e ao cabo, tem a ver com a constituição do sujeito. No *Seminário 4*, ele afirma que “o que se inscreve na cadeia simbólica não é o objeto, mas justamente a falta dele” (LACAN, [1956-1957]1995, p. 90).

Nesse vazio gerado ao longo do processo da pandemia, podemos fazer a leitura de que os rostos foram tirados da estrutura educacional. Restou o vazio sem rosto, sem presença, sem nada além dos prédios e equipamentos. Visão realmente triste e desoladora, porém, extremamente realística e por demais contundente. Capaz de nos impactar de várias formas no campo psíquico e no horizonte prático-pedagógico de nossos trabalhos docentes, sem aqueles entes que animam e embalam as aprendizagens significativas em seus espaços de socialização e construção de saberes.

No cenário pandêmico, a falta, o vazio e o nada se fizeram sentir, e são esses elementos que, apesar da dor, impulsionam a ler a territorialidade da escola nesse momento de carências as mais diversas. Tanto a ausência quanto a falta se unem aqui para nos fazer pensar sobre um fato atípico – um cenário desolador, jamais vivido no Brasil, que nos leva a vivenciar, a um só tempo, inúmeras mortes no país, incluindo a perda de entes queridos, amigos, conhecidos, parentes e familiares, tanto de discentes quanto de docentes e servidores. E como essa dor se intensifica em nosso olhar para o vazio da escola; vazio que exprime não exatamente o abandono das estruturas, mas uma quietude e um silêncio desalmados. É nessa triste sina que devemos atuar em busca de uma continuidade no fazer educativo,

3 Vale ressaltar aqui os sentidos semânticos aos quais a palavra francesa *absence* (vazio) pode se remeter. O vocábulo em referência pode significar ausência como também direcionar ao sentido de algo “sem semblante”, o que, em nossa análise acerca da territorialidade escolar no cenário da pandemia, se articula perfeitamente com a ideia de uma escola sem rosto devido à falta da presença física dos sujeitos que a compõem!

sem usar as estruturas físicas e seus recursos para trilhar os ambientes da tecnociência e da interatividade virtual, pois não está sendo possível Ser e Ter partícipes presenciais nessas atividades, sendo que nos restam apenas as lembranças recentes desses momentos singulares, de pessoas em atividades de trocas, de dúvidas, de aprendizagens, sem esquecer as ludicidades produzidas pelas interações; reminiscências de bons e mais seguros tempos. Entretanto, para nosso quase desespero, a realidade vivenciada no momento é bem outra, infelizmente.

A dor se fez mais pungente quando, acostumados às algazarras dos discentes, aos intensos barulhos (antes das aulas e nos intervalos) e às conversas alegres dos alunos e alunas que compõem o Campus Sousa, nos deparamos com o vazio estrondoso que o isolamento proporcionou. Sem eles e elas, sem professores e professoras, o IFPB-SS passou a emitir um som até então nunca percebido – o som do silêncio, que não se confunde com o tranquilo e doce silêncio das férias escolares. O silêncio vivenciado neste momento nos atordoa!

Mas por que esse tipo de silêncio nos atordoa? Simplesmente porque esse silêncio do vazio mexe com nossa compreensão, pois nos tira do conforto e sugere algo diferente, incompreensível, algo não devidamente assimilado, mas que precisa ser aceito.

Na cultura artística, com seu largo poder de penetração, a música popular consegue chegar aos mais distantes lugares do Brasil, levando consigo as suas mensagens e lições. Tão conhecido quanto as canções populares é o adágio que nos convida a cantar para espantar os males. Todavia, diante da catástrofe que vivenciamos, não é possível precisar quando nos apartaremos desse mal que nos assola!

Nessa esteira interpretativa, a letra da música *Naquela Mesa*, composta por Sérgio Bittencourt, filho do instrumentista e compositor Jacob do Bandolim, e eternizada nas vozes de Elizeth Cardoso (1972) e Nelson Gonçalves (1974), além de outros cantores, traz como lemas para reflexão a falta e a saudade. Canção escrita pelo filho no dia do sepultamento do pai, momento no qual os que ficam se despedem de um corpo que jamais será visto, a melancólica composição tematiza a dor da morte e o esgarçamento que ela deixa na vida daqueles que continuam a caminhada.

Nessa perspectiva, a letra enfatiza o que o pai fazia em seu viver cotidiano na sua relação com a família: mostrava os valores a serem cultivados pela prole, os princípios que deveriam ser inculcados na memória dos filhos, destacando, sobretudo, o “viver melhor”. Tudo isso é posto em relevo pelo enunciador, a fim de mostrar o quanto o vazio daquela voz não mais existente fazia em suas vidas. Cristalizaram-se no imaginário popular os versos: “Naquela mesa está faltando ele/E a saudade dele está doendo em mim”. É a falta do outro, nessa relação de alteridade, que nos faz sofrer amargamente, a não presença do outro em nossas vidas. A relação *eu-tu*, como enfatizam os grandes filósofos contemporâneos Martin Buber (2001) e Emmanuel Lévinas (2010), é uma relação de fundamentos éticos e antropológicos dos mais proeminentes, cujos princípios de alteridade na relação do eu e do tu perpassam suas duais intimidades singulares para também se manifestarem nos espaços entre nós, pois tudo é um conjunto de relações.

Nesse cenário pandêmico, em que a devastação da morte toma conta do mapa brasileiro, a ideia de *territorialidade* pode ser aqui compreendida conforme entendem Guattari e Rolnik (2010, p. 109), para os quais “os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos”; portanto, nesse sentido, “o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito **se sente em casa**” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 109, grifos nossos).

A ideia de casa merece ser aqui explorada, tendo em vista que, para muitos alunos e alunas que residem nas cidades do entorno, distante do Campus Sousa, onde estudam, esse espaço serve como casa, na qual muitos deles passam todo o dia. Nele desenvolvem e exercitam as suas subjetividades, tensionam os seus medos e encontram as suas alegrias e desafios.

Muitas vezes, é nessas atividades diárias, entre as idas e vindas dos discentes pelo Campus Sousa, que se criam circunstâncias positivas capazes de transcender muitas dificuldades, mas também como meio possível de se empreender pelas trilhas da maturidade existencial, na busca pelos caminhos da ciência.

A ideia contida no livro *Micropolítica*, que tem por subtítulo a sugestiva expressão “cartografias do desejo”, e as subjetividades que envolvem a concepção de *territorialidade* dos autores referenciados (GUATTARI; ROL-

NIK, 2010) podem ser ampliadas pelo olhar do intelectual baiano Milton Santos, para quem “o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si” (SANTOS, 1999, p. 8). Território do eu singular e da coletividade, repleto de criatividade e promissoras inteligências.

Nessa perspectiva, o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencimento. “O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 1999, p. 8). Com efeito, a falta desses alunos e alunas nesses lugares que, para muitos, funcionam como lugar de aconchego, dói. E muito! E dói, sobretudo, porque é uma tristeza que se apresenta em cada espaço vazio – nas carteiras, nas salas, no pátio, no jardim. Nesse prisma, o espaço é mais que o lugar!

A presença de rostos, afetos e sentimentos significa, nesses espaços de aprendizagens, verdadeiras correntes de cordialidade, múltiplas interações nos encontros e desencontros articulados pelas circunstâncias do viver humano. Acertando e errando em nossas escolhas, acabamos por aprender sobre a dinâmica da vida e, por essa razão, usamos a liberdade para expressar nosso modo de ser. Dessa forma, fica mais fácil compreender a lição sartriana de que *somos condenados a ser livres*, portanto, somos obrigados a decidir o que fazer e como e onde fazer o que precisa ser feito, por nossas escolhas e ações, carregadas de responsabilidades desde que nascemos. Se, natural e cotidianamente, essa tarefa não é das mais fáceis, imaginemos então a tremenda dificuldade que é seguir protocolos e ter necessidades novas, por razões alheias às nossas escolhas.

Na letra de *Copo Vazio*, escrita por Gilberto Gil para um álbum lançado por Chico Buarque, chamado *Sinal Fechado* (1974), mostra-se que, pelo vazio, é possível outra leitura da realidade, tendo em vista que esse vazio pode estar saturado de leituras e interpretações. Letra composta no auge da ditadura civil-militar brasileira, período doloroso no qual as mortes políticas eram ocultadas e o imperativo era calar-se, Gil tensiona o vazio como metáfora de caminho possível para a expressão do exercício da liberdade, pois o *animal político*, como diz Aristóteles, precisa fazer escolhas e agir.

A composição se inicia com os versos: “É sempre bom lembrar/Que um copo vazio/Está cheio de ar”. Nessa perspectiva, o “copo” pode ser visto como “corpo”, cheio de um “ar” que remete à densidade do momento vivenciado. Tanto lá, na época em que os corpos eram distanciados e esgarçados por conta de um sistema político reacionário que não tolerava a discordância e o contraditório, tolhendo a liberdade alheia, como aqui, tomado pelo esgarçamento de corpos que o distanciamento social nos impõe, somado à política negacionista do momento, é possível avaliar que esse *campus*/corpo vazio nos instiga a visualizar os diversos acontecimentos que ocorrem no corpo do mundo, do Brasil e que, consequentemente, resvalam no corpo/*campus* escolar.

A situação pandêmica existente é gravíssima em sua dura realidade, uma vez que nos coloca à mercê das circunstâncias, porque ninguém está seguro até que tenhamos um melhor desfecho científico na produção suficientemente rápida e eficaz de vacinas para todos. Essa busca e espera nos depauperam lentamente, pois quanto mais tempo se leva para efetivar nossa política de defesa diante do coronavírus, mais teremos a perda de vidas humanas. Essas afetações atingem, direta ou indiretamente, os servidores e agentes da educação, que se afligem com a difícil situação.

Além das vidas humanas que estão sendo ceifadas pelo contumaz ataque da COVID-19, em meio à nefasta prática do irresponsável negacionismo que ora impera no Brasil, não podemos esquecer também as vidas perdidas por outros problemas de saúde, porque não existem leitos, nem oxigênio, nem medicamentos suficientes para tratar a todos indistintamente, como infelizmente estamos sendo obrigados a acompanhar. Da mesma forma, devemos lembrar que todos estão passando por situações de riscos e sofrimentos, pois mesmo as pessoas que sobrevivem ao referido vírus e até as pessoas que não foram infectadas sentem medo e desconforto; muitas delas chegando ao quadro de estresse e depressão, fobias ou até mesmo chegando a praticar o tresloucado gesto do suicídio. Estamos todos descompensados e existencialmente alterados.

Alunos, técnicos e professores estão afetados em suas relações não presenciais, como também com suas perdas, de modo que as motivações no trabalho de ensinar e aprender têm se deteriorado ao longo desse traumático processo. Ouvimos de muitos companheiros e companheiras de

trabalho reclamações sobre as dificuldades enfrentadas, assim como do quadro discente, que, constantemente, expõe suas preocupações com a qualidade da relação de ensino-aprendizagem e com suas condições emocionais e comportamentais, repletas de fragilidades e das mais diversas necessidades. Muitos têm dificuldades de acesso à internet, outros tantos não possuem bons equipamentos para seguir acompanhando as aulas. Outros discentes não têm nem mesmo o que comer para sobreviver com dignidade. As fragilidades e necessidades são perturbadoras, são reais e cruéis para muitos que fazem parte da educação. Por essa razão, devemos ser cooperantes e solidários, porque esses problemas não são apenas dos outros; são nossos também. Somos um só!

3 DEPOIMENTOS QUE REVELAM AS VOZES DE DENTRO OU “OS PÉS QUE FAZEM O IFPB-SS ANDAR”

Vistos como “os pés do IFPB-SS”, pois fazem um trabalho de extrema importância para a vida institucional do *campus*, os motoristas da instituição também sentiram o “sem semblante” da escola.

Num misto de afeto, carinho e cumplicidade, pois muitos dos alunos e alunas têm idade de serem seus filhos, os condutores dos veículos institucionais que levam esses alunos para a unidade de São Gonçalo e para as visitas técnicas estabelecem com eles um vínculo afetivo muito forte e consistente. A filha de um deles, por exemplo, chegou a estudar na instituição.

Os condutores são vistos como guias dos alunos nas suas diversas atividades escolares. Um deles traz a seguinte compreensão do momento:

Ao iniciar o ano de 2020, tudo transcorria aparentemente normal. Seria mais um ano como muitos outros já vividos; nossos corações cheios de esperança e expectativas [...]. Seria se não fosse um vírus (SARS-CoV-2) com alto poder de propagação [...] Docentes e discentes tiveram que se adaptar a um novo método de aula (aula remota).⁴ (Motorista 1).

4 PARTICIPANTE 1. Entrevista escrita, enviada ao professor João Edson Rufino no 1º trimestre de 2021.

E ainda complementa com a seguinte argumentação:

Os impactos causados pela pandemia afetaram negativamente a vida de nossa comunidade acadêmica [...]. Esperamos em DEUS e na ciência, que as vacinas já manipuladas possam ser aprimoradas e atingir o máximo de eficácia. E, com isso, possamos voltar às nossas atividades: “acadêmicas”, políticas, sociais, econômicas etc.⁵ (Motorista 1).

Os motoristas compreendem muito bem a mudança ocorrida e pontuam em sua rotina de trabalho e, por conseguinte, a rotina dos discentes em suas participações na construção do processo educativo. Essas gratas observações, feitas por esses profissionais do volante, nos fazem compreender, de forma mais profunda, o significado de mudança de rotina, vazio, silêncio, medo, sofrimento, angústia, distanciamento, porque eles vivenciam essa realidade como ninguém, através de suas experiências ao transportar diariamente, para seus ambientes de estudo, os discentes, com os quais mantêm diálogos nessa caminhada do fazer pedagógico.

Não é muito diferente o depoimento de outro motorista, também participante da enquête, diante do cenário:

Antes dessa triste realidade, ou seja, da pandemia, eu, condutor do IFPB Campus Sousa, chegava ao trabalho às 6h da manhã para o exercício da função de motorista. Pegava os estudantes após o café da manhã e levava para a unidade de São Gonçalo para desenvolverem suas atividades corriqueiras.⁶ (Motorista 2).

Em suas idas e vindas, diz o motorista:

O percurso era de 17 km em busca de melhores conhecimentos para um futuro melhor. Apesar das dificuldades, era muito bom conviver com todos eles até o final do período, aconselhando da melhor forma como era estudar no IFPB Campus Sousa e sempre enaltecendo que a educação é o caminho e a realidade pra quem quer almejar um futuro promissor⁷ (Motorista 2).

5 Idem.

6 PARTICIPANTE 2. Entrevista escrita, enviada ao professor João Edson Rufino no 1º trimestre de 2021.

7 PARTICIPANTE 2. Entrevista escrita, enviada ao professor João Edson Rufino no 1º trimestre de 2021.

Com sábias palavras, o motorista analisa bem o impacto da pandemia na dinâmica educacional:

De repente, uma realidade dura veio acontecer, uma pandemia que pegou a todos de surpresa, fomos separados [...]. A saudade é grande, pois estamos sem os estudantes, peças fundamentais para o funcionamento da escola no seu dia a dia. Espero que, com a chegada das vacinas, voltaremos a nos encontrar, pois a esperança nunca morre e a educação é eterna⁸ (Motorista 2).

Todos os agentes da educação, e não somente os professores e técnicos, são importantes no processo de formação; afinal, todos e todas representam, de forma produtora, significativas parcelas de contribuição, que devem ser valorizadas e dignificadas no ensino educativo dinâmico e humanizado da educação técnica, crítica e do cidadão. Acima, na expressividade dos nossos motoristas, percebemos o nível de comprometimento e responsabilidade que demonstram em seus afazeres. Nessa tarefa está implícita a qualidade das relações interpessoais, assim como costumes e senso de pertencimento bem desenvolvidos, são motivo de orgulho, por tratarmos muito bem nossos discentes e nossa educação.

4 DO ENREDO PANDÊMICO AO ESPAÇO DA CRIAÇÃO

Diante do horrível quadro pintado pela pandemia em nossas vidas – consequência, talvez, do estilo de mordaz exploração da natureza em busca de lucro e poder –, podemos entender que, de alguma forma, tudo isso pode ser uma reação da própria natureza em resposta aos desequilíbrios provocados pela insustentável ação antrópica negativa, afinal, o vírus é uma das espécies que compõem a natureza selvagem.

Há muito tempo que se discute sobre as práticas humanas que contribuem para exaurir os recursos naturais e causar uma série de desequilíbrios ambientais, que se acumulam ao longo do tempo em desastrosos resultados, que impactam profundamente o equilíbrio sustentável do Planeta Terra, tudo para atender à ganância humana por riqueza monetária e por domínio dos recursos disponíveis na natureza e na própria estrutura social.

8 Idem.

A corrida pelo vil metal tem promovido a busca pelo Ter em detrimento do Ser, de modo que as coisas da natureza têm ficado em segundo plano, quando a questão é valorizá-la e proporcionar o cuidado necessário. Mas como esse contexto de zelar pela mãe natureza parece um discurso não compreensível para a massa, nem para a sociedade em geral, estamos sujeitos às forças das energias naturais, que, quando se rebelam, geram catástrofes ambientais. Desta feita, foi o famigerado SARS-CoV-2, que parece insaciável em seu afã destrutivo de vidas humanas.

São inúmeros os impactos da COVID-19 nas vidas humanas, nas diversas áreas do conhecimento, notadamente nos setores sociais e econômicos, mas são as dificuldades impostas sobre a qualidade de vida das pessoas e sobre seus comportamentos o que mais chama a atenção, devido ao fato de a doença nos ter alterado os costumes, além de ter promovido a incerteza, a insegurança e o medo, que nos afligem desde março de 2020, pela simples razão de, inicialmente, ter-nos deixado em pleno estado de anomia e, posteriormente, ter-nos tornado reféns de sua ação nefasta no hábitat do Planeta Terra, colaborando para reduzir o número de seus habitantes humanos. Ficamos à mercê da pandemia durante algum tempo, até que o poder de reação paulatinamente adveio com a ciência nos retornando a esperança da superação vindoura.

Devemos entender que a força reativa para o estado de superação não depende da sorte ou do acaso, senão das nossas próprias atitudes para a resolutividade contra o inimigo invisível. Primeiramente, é preciso reconhecer que o problema da COVID-19 existe e é gravíssimo, portanto, necessitamos de reagir em prol de nossa sobrevivência e da continuidade de nossas ações. Essa atitude depende da cultura do povo, depende da educação e da evolução do processo de conhecimento.

As mudanças ocorridas na área da educação com o advento da pandemia do coronavírus, objeto deste artigo, são muitas e por demais contundentes, capazes de fazer parar o movimento das redes de educação presencial do país em todos os níveis. Foi um início complicado, que provocou mudanças nas rotinas de ensino e que, no caso do IFPB Campus Sousa, deixou-nos em paralisação das atividades pedagógicas por cerca de cinco meses. Foi um tempo para compreendermos melhor a situação e nos organizarmos para promover o retorno das aulas na modalidade não pre-

sencial. Era preciso continuar girando o fluxo do processo educativo, para se adequar às necessidades prementes do novo contexto.

A imperiosa necessidade de atuar no âmbito da educação durante o episódio pandêmico não nos pareceu, a princípio, conter soluções fáceis. Por esse motivo, foi preciso alterar toda a lógica do ensino presencial, por causa do risco das aglomerações de pessoas nos espaços pedagógicos, desde que se precisava cumprir com os protocolos exigidos pelas autoridades da saúde. Assim, fomos instados a pensar diferente, encarando o desafio de atuar com outro modelo de ensino, cuja base estaria fundamentada na utilização estratégica das aulas via ferramentas tecnológicas, para propiciar a prática de ensino pelos meios virtuais, com ou sem rostos.

Quando surgem grandes dificuldades, é preciso aprimorar a leitura da realidade para saber escolher o melhor caminho a seguir, ou seja, inventar uma nova maneira de se alcançar os objetivos traçados e as metas programadas. Referindo-nos ao pensamento lateral, é possível pensar o impensável, deixar maturar e ver o que surge como saída para as dificuldades, como bem defende o educador Celso Antunes (2011), que costuma explorar a ideia da nossa capacidade resiliente em ajustar as necessidades à realidade existente, para provocar mudanças significativas. Foi exatamente esse tipo de ideia que nos ocorreu ao longo dos meses em que ficamos sem atuar diretamente com a prática de ensino, pois estávamos todos envolvidos em encontrar as soluções possíveis em conformidade com a situação da pandemia, que não possibilitava a continuidade daquele modelo de ensino, tendo em vista o risco de contaminação para professores, alunos e respectivas famílias. A estrutura educacional teria de continuar fechada, sem a vibração das vozes, apenas em silêncio profundo, no que diz respeito a sua fisicalidade estrutural.

Mudar uma rotina da educação de forma repentina não é cogitado por quem possui senso de responsabilidade, portanto, precisa-se de muita reflexão para estabelecer novo padrão de atuação pedagógica, devidamente ajustado, a fim de que nenhum partícipe da educação seja prejudicado no trabalho e na relação ensino-aprendizagem. Mas era preciso agir e fazer das dificuldades motivações transformadoras. Daí, o que nos restava enquanto educadores era desenvolver uma nova visão de futuro, que fosse favorável à nossa missão de sair da assustadora inércia e pro-

mover uma prática pedagógica que pudesse fazer frente aos problemas gerados pela COVID-19.

Fazia-se necessário, então, adotar um modelo de educação que estivesse mais condizente com o processo educativo tecnológico, próximo à educação conhecida como “4.0 – Educação Tecnológica”, necessidade há muito tempo adiada pela maioria dos educadores, talvez pela falta de maior interação com essa temática ou por falta de um adequado preparo para atuar com o ensino on-line, ou com a chamada Educação a Distância. Entretanto, a chegada da pandemia apressou essa realidade e nos obrigou a nos adequarmos rapidamente a esse novo estilo de ensino não presencial.

Diante dos problemas surgidos, fomos lançados a um novo processo de criação motivadora, que nos obrigou a rápidos ajustes e adequações necessárias, objetivando novas e dinâmicas interações entre educadores e discentes em tempo nada confortável, afinal, tanto os professores quanto os alunos tiveram de se reinventar para prosseguir o que não podia parar. Foi uma incursão pelo mundo da criatividade e da busca de soluções para desenvolver novas competências e habilidades tecnológicas, além dos necessários ajustes de ordem técnico-científica e de acessibilidade à rede mundial de computadores. Saber agir!

Partimos da lousa branca para as telas dos computadores e celulares; tivemos de ajustar os planos de ensino (que no IFPB são nomeados “Planos Instrucionais”), seus conteúdos e a forma das avaliações; fizemos planejamentos constantes para as mudanças, enquanto acontecia a capacitação dos educadores para manejar os recursos tecnológicos nas Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs). Tudo isso em meio à angústia e ao medo da pandemia, num processo sofrido e impossível de ser detido, porque tudo precisava voltar a acontecer na educação. Tudo era e continua sendo um grande desafio: ensinar e aprender durante uma catastrófica pandemia que assola todo o território nacional, sem pena nem dó. Mas educar era e continua sendo extremamente necessário, mesmo com resultados aquém do desejável, infelizmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atuais circunstâncias deste triste momento pandêmico, percebe-se claramente que a territorialidade escolar não é formada apenas pelas estruturas dos prédios e pela presença dos equipamentos. Entretanto, essa parte física do ambiente de ensino e aprendizagem é essencial para formar a percepção do que são nossas memórias sobre o conceito de escola, devido ao costume com essa visão, de modo que ver toda a estrutura existente na situação de vazio, ausência e silêncio exerce sobre nós um grande impacto, desencadeando no mínimo ansiedade, saudade e tristeza, que nos trazem a sensação de estarmos em processo de luto.

No início da pandemia, fomos envolvidos por um estado de profunda anomia, porém, aos poucos, fomos instados a refletir melhor sobre a situação e agir diante do problema. Foi então que iniciamos atividades de colaboração através de ações voluntárias, para ajudar as pessoas e instituições mais carentes a lidar com a pandemia, por meio da produção e doação de produtos para o combate ao vírus, como também com a doação de cestas básicas. Essa atitude foi um relevante motivo para nossa mobilização e superação. Era preciso cuidar das gentes.

Naquele momento, em março de 2020, marco inicial do episódio da COVID-19 no Brasil, ainda não tínhamos uma noção aproximada do que teríamos de passar no que se referia às nossas atividades de ensino, atividades produtivas e cognitivas, tampouco podíamos prever as graves consequências para nossas relações interpessoais e para nossa saúde física e mental. Da mesma forma, não imaginávamos quão terrível seria essa pandemia que ceifa as vidas humanas de forma devastadora e que ainda avança com intensidade extrema e preocupante. Foi assim que descobrimos a dor que a falta faz e o sentido do eu enlutado: pelas circunstâncias vivenciadas.

Atendendo às percepções sobre o impacto da COVID-19 no fazer pedagógico do Campus Sousa, averiguamos que as condições do ambiente escolar foram completamente alteradas, devido à ausência dos profissionais e dos discentes nos mais diversos ambientes didático-pedagógicos. Tais ausências causaram o silêncio, a falta de movimentos, de gestos, sorrisos, cores, curiosidades, trazidos pela presença desses atores e expostos em suas atitudes e reflexões pelas salas de aulas, laboratórios e corredores.

Em princípio, seriam apenas situações de mudanças passageiras, que, em pouco tempo, esperava-se resolver; entretanto, com o passar do tempo, os significados desse vazio e do silêncio acabaram por provocar saudade, tristeza e ansiedade. De modo que, diante da não mudança da situação, todos nós tivemos de operacionalizar uma transformação inovadora para retomar nossas atividades de ensino. Fomos provocados e chamados a agir, para, assim, dar continuidade ao ano letivo de uma forma diferente, pois as aulas e a interação com os discentes e mesmo entre os servidores teriam de ser não presenciais. Desafio posto e cumprido!

No desafio de atuarmos sob uma nova forma, fomos, desta feita, instados a usar uma tecnologia ainda não conhecida pela maioria de nós, num processo de desenvolvimento e percepção daquilo que conhecemos como educação 4.0. Essa tarefa certamente não foi fácil e exigiu de todos nós muito empenho e dedicação para aprender sobre essas novas técnicas de interação on-line no contexto da educação na emergência pandêmica: o ensino remoto.

Tudo parece muito paradoxal: antes queríamos silêncio e interação para ampliar as aprendizagens, hoje desejamos ver e ouvir nossos discentes e apelamos para que abram suas câmeras e falem algo para melhorar essa interação. Vivenciamos uma situação surreal no fazer pedagógico, restando-nos somente nos adaptar a essa nova e triste realidade da pandemia.

É dessa crise que emerge a força de uma nova dinâmica de ensino, que, logicamente, precisa ser ampliada e aprimorada na sua construção coletiva, para obtermos melhores níveis de aprendizagem e, também, de inclusão dos discentes menos favorecidos nesse processo de ensino, em que a tecnologia serve de recurso pedagógico favorável a esse novo contexto. Somos todos aprendentes nessa quebra de rotinas!

Juntamente com todas as demandas existentes do fazer pedagógico, estão muitos outros desafios e prioridades a serem trabalhados; destarte, faz-se necessário estarmos de mente aberta, para facilitar e dinamizar nossas atividades em meio ao distanciamento físico ou geográfico, que forçadamente nos arrebatou das salas de aulas. Nossa capacidade resiliente foi colocada à prova e, dessa forma, tivemos de nos reinventar e nos desdobrar em criatividade, em busca da superação. Afinal, a escola não é, em si,

remota, apenas o ensino pode adaptar-se a essa condição, a partir de seus atores sociais em processo de mudança, mesmo que forçada.

A dura realidade do distanciamento nos obrigou a nos afastar dos ambientes físicos, do afeto e do carinho e meio que artificializou nossas interações interpessoais, fazendo-nos escapar dos olhares de espanto na relação de ensino-aprendizagem do ensino remoto, devido ao costume com a convivência presencial. Portanto, o avanço dessas metodologias ativas ainda é lento, porém, deverá ser contínuo e cada vez mais utilizado, haja vista a necessidade da mediação tecnológica no processo educacional, mesmo com o retorno das aulas no modelo híbrido, ou mesmo com as aulas presenciais.

Até que haja o aprimoramento das práticas de ensino que realmente possam garantir a oferta de ensino da melhor qualidade possível, atuaremos para melhorar esse quadro que, até o momento, é complexo e não permite ainda afirmarmos que a aprendizagem está otimizada, pois sabemos das precariedades existentes e dos resultados abaixo do esperado em todos os níveis de ensino. Cuidemos para que a educação se mantenha inclusiva e igualitária, apesar de que essa missão se tornou mais difícil de realizar.

Outro cuidado básico preponderante é aprendermos a lidar com a dura realidade na qual se deparam o Eu e o Tu nessa relação com o objeto abandonado – as estruturas físicas funcionalmente paradas e mergulhadas em silêncio sepulcral, cujo vazio nos oprime e entristece. Esse silêncio nos faz refletir acerca da reconstrução de nossas relações interpessoais e do ato educativo, porque percebemos agora que todos estão em estado de alterações existenciais, descompensados e frágeis devido às inegáveis afetações advindas da pandemia nessa incompletude. Que voltem as aulas de outrora, mescladas com as inovações tecnológicas, mas com a presença dos olhares, dos abraços, carinhos e afetos, do zelo e do cuidado, através do amor que só a boa educação sabe fazer bem!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

BITTENCOURT, Sérgio. Naquela mesa. Intérprete: Nelson Gonçalves. *In*: GONÇALVES, Nelson. **Passado e presente**. Rio de Janeiro: RCA, 1974. 1 disco de vinil, lado A, faixa 1.

BITTENCOURT, Sérgio. Naquela mesa. Intérprete: Eliseth Cardoso. *In*: CARDOSO, Eliseth. **Preciso aprender a ser só**. Rio de Janeiro: Copacabana, 1972. 1 disco de vinil, lado A, faixa 1.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

FREUD, Sigmund. Luto e melancolia [1917]. *In*: FREUD, Sigmund. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 14, p. 249-263.

GIL, Gilberto. Copo vazio. Intérprete: Chico Buarque. *In*: HOLANDA, Chico Buarque. **Sinal fechado**. São Paulo: Philips Records, 1974. 1 disco de vinil, lado A, faixa 2.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2010.

LACAN, Jacques. **O Seminário**. Livro 4: a relação de objeto [1956-1957]. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995.

LEADER, Darian. **Além da depressão**: novas maneiras de entender o luto e a melancolia. Tradução de Fátima Santos. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 5. ed. Tradução de Pergentino S. Pivatto. Coordenação de Anísio Meinerz e Jussemir da Silva. Petrópolis: Vozes, 2010.

REY, Alain (ed.). **Le Robert Micro**: Dictionnaire d'apprentissage de la langue française. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1994.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. **Revista GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>.

VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico**. Tradução de Ciro Mioranza e Antônio Geraldo da Silva. São Paulo: Escala, 2008.

Capítulo 4

AS AMEAÇAS À HUMANIDADE

Louis Hélyio Rolim de Britto
Emilly Hanna Vieira da Silva Araújo

1 INTRODUÇÃO

Hipócrates (460 a.C. – 377 a.C.), ao abordar as causas das doenças nas pessoas, comentava, em seu *Discurso acerca do ar, águas e lugares*, que, a princípio, o tratamento para o desarranjo consistia na alteração da dieta e no uso de laxativos. Ele demonstrava estar à frente do seu tempo, porque, até o século I, a explicação das causas das enfermidades era a de que estas provinham das ofensas direcionadas a Deus e, com isso, os poderes sobrenaturais e demônios tomavam os corpos das pessoas.

O tratamento era baseado em artifícios religiosos da época, como sacrifícios e exorcismos. Mais tarde, apareceram como explicação as forças ocultas, além do universo físico – lua, estrelas e planetas, leis naturais –, porém, sem princípios científicos. O tratamento, nesse caso, era à base de preparados especiais.

Posteriormente, desenvolveu-se a *teoria dos humores*, na qual o desarranjo dos humores era associado a quatro propriedades (calor, umidade, secura e frio) e quatro elementos (ar, terra, água e fogo). Tal lógica já era observada nas obras do pai da medicina, Hipócrates. Além disso, de acordo com crenças e superstições, considerava-se que as doenças poderiam ser causadas por forças externas, como as climáticas e as geológicas, que produziam o miasma, conjunto de odores fétidos provenientes de matéria orgânica em putrefação nos solos e lençóis freáticos contaminados. Esses conceitos estenderam-se até o ano de 1762. Essa interpretação dos fenômenos era já suscetível de investigação científica. (PEREIRA, 2010).

A *teoria microbiana*, com inovações na ciência, a descoberta dos microrganismos e a revolução com os postulados de Louis Pasteur e Robert Koch, deu início a uma sequência de avanços científicos que invalidaram as crenças estabelecidas. Após isso, efetuou-se a confirmação da existência de vírus na década de 1930 (com o auxílio do microscópio eletrônico), o desenvolvimento da teoria microbiana, testes em massa e vacinações. Sem tardar, fez-se o aparecimento dos primeiros antibióticos, a interferência nos ciclos de vida dos agentes nocivos e o controle de vetores. Desse modo, foi possível combinar uma série de técnicas de quarentena, restrição de produtos para importação e o estabelecimento de hábitos higiênicos na sociedade, tendo como resultado o sucesso na erradicação de doenças (PEREIRA, 2010).

2 ARMAS QUÍMICAS E BIOLÓGICAS

Meios de destruição em massa são criados em laboratórios, como é o caso das armas químicas, substâncias tóxicas que podem causar morte ou sequelas em seres humanos e animais. Gás cianídrico, gás mostarda, gás Sarin (utilizado na guerra da Síria em 2013) são alguns exemplos dessas armas.

Ainda nesse cenário, tem-se o bioterrorismo, que dissemina agentes biológicos no solo, nas águas, no ar ou nos alimentos, podendo, assim, exterminar milhares de pessoas. Exemplos de agentes biológicos são a bactéria do *anthrax*, o vírus da varíola e o vírus da febre hemorrágica. Há relatos de bioterrorismo ainda no século XIV, na área da Crimeia, onde os soldados lançavam cadáveres contaminados de peste bubônica contra os inimigos. Através do bioterrorismo, é possível iniciar uma nova enfermidade, provocar uma doença reemergente com doses letais, determinar o número de pessoas que podem ser acometidas e até a quantidade de óbitos que se deseja atingir.

3 EPIDEMIAS E PANDEMIAS

Várias epidemias, ou até mesmo pandemias, já assolaram a humanidade. Como exemplo, vejamos:

3.1 Varíola

Causada pelo vírus *Orthopoxvirus variolae*, também conhecido como vírus *Vaccinia*. No século XX, a varíola matou cerca de 300 milhões de pessoas, tendo sido erradicada em 1980, após campanha de vacinação em massa (FREUND, 2020). A varíola é uma doença infecciosa transmitida de pessoa para pessoa, pelas vias respiratórias. É uma das mais antigas e das mais catastróficas de todas as pandemias já ocorridas no planeta.

3.2 Peste bubônica

Também conhecida como peste negra, ou *A Peste*, causada pela bactéria *Yersinia pestis*, talvez tenha sido a maior das pandemias existentes na

humanidade. Os relatos descrevem os primeiros casos em 1345, mas reporta-se que é muito mais antiga que essa data, por ser designada doença bíblica ou medieval. Em 2017, ocorreram surtos em Madagascar.

3.3 Febre tifoide

A febre tifoide é causada por uma bactéria bacilo Gram-negativo, denominada *Salmonella typhi*, pertencente à família *Enterobacteriaceae*, que pode ser transmitida por alimentos e águas contaminadas. Essa doença ocasionou a morte de mais de 216 mil pessoas no mundo.

3.4 Tuberculose

É uma doença causada pela *Mycobacterium tuberculosis*, ou bacilo de Koch, que acompanha a humanidade durante toda a sua história até os dias atuais; foi encontrada em múmias egípcias e em restos mortais que datam da Antiguidade, denotando ser milenar. Aglomerações entre as pessoas e más condições de vida são relatadas como fatores que facilitam a transmissão.

3.5 Meningite meningocócica

Causada pela bactéria *Neisseria meningitidis*, tornou-se uma epidemia em vários países, principalmente subdesenvolvidos, com mortalidade de milhares de pessoas todos os anos.

3.6 KPC – superbactéria

A superbactéria *Klebsiella pneumoniae carbapenemase*, criada pela natureza ou pelo homem, caracteriza-se por ter resistência aos antibióticos devido ao uso abusivo destes; sob condições de subnotificação, estudiosos veem a possibilidade de se tornar uma pandemia silenciosa.

3.7 Cólera

A cólera é uma doença causada pela bactéria *Vibrio cholerae*, surgiu no rio Ganges, na Índia, e, depois de ter provocado algumas epidemias, voltou em 1848 com grande intensidade, na Ásia, na Europa, no Canadá e nos Estados Unidos. Em 1853, causou mais de um milhão de vítimas. Depois, chegou a Portugal em maio de 1854, quando centenas de pessoas foram acometidas. Somente em fins de 1855, a doença se transformaria numa grande epidemia. A cólera, doença intestinal caracterizada por diarreia intensa e desidratação, não apenas matava metade dos que se contaminavam, mas os matava em poucas horas e de maneira degradante (BRITO, 2014).

O ano era 1854. Londres enfrentava mais um surto de cólera; não existia cura conhecida, nem se sabia a sua causa. Era a doença mais temida do século. Alguns achavam que a cólera era contraída por inalar odores desagradáveis de matéria orgânica em decomposição. Essa ideia parecia fazer sentido. O Rio Tâmisa, que corta Londres, exalava um odor horrível. Nessa época, as casas já tinham vasos sanitários com descarga, mas o sistema de esgoto era antiquado, e dejetos humanos passavam pelas sarjetas e canos de esgoto até o Rio Tâmisa, uma das principais fontes de água potável.

O médico epidemiologista John Snow testou sua teoria ao estudar a vida de pessoas que tinham contraído cólera no bairro londrino de Soho. “O que elas têm em comum?”, ele se perguntou. A pesquisa de Snow levou a uma descoberta surpreendente. Todos os que contraíram cólera nesse bairro tinham bebido água puxada pela mesma bomba; essa água estava contaminada por dejetos infectados de cólera que vinham do esgoto (ROUQUAYROL; SILVA, 2013).

A história da cólera no Brasil inicia-se somente na década de 1850, quando ocorreu a entrada da epidemia no país (SANJAD, 2004). Num triste balanço, a doença causou a morte de 40 milhões de pessoas nos surtos epidêmicos em todo o mundo. No Brasil, a cólera matou perto de 500 mil habitantes, sendo a Paraíba a província mais atingida. O estado teve a sua população dizimada em pelo menos 1/4 em um curto espaço de tempo, de 1855 a

1861, em dois surtos epidêmicos de cólera e de febre amarela, que atingiram 90% dos municípios e fizeram cerca de 40 mil vítimas (BRITO, 2014).

A doença se abateu sobre o país com maior incidência no Nordeste, atingindo indiscriminadamente pessoas de todas as classes sociais. Da primeira vez em que a cólera avançou sobre a população paraibana, havia apenas 12 médicos na província, uma só farmácia e escassos acadêmicos de medicina. A doença fez 25.390 vítimas oficialmente registradas, entre cidadãos livres e escravos. Da segunda vez, cinco anos mais tarde, matou 3.323 habitantes, um número menor porque as autoridades passaram a se preocupar com a profilaxia na população. Logo após o surto de cólera, houve surtos na Paraíba de febre amarela, trazida ao porto por um navio estrangeiro, e depois foram registrados surtos dispersos (BRITO, 2014).

Segundo Evans (1992 *apud* SANJAD, 2004), seis foram as pandemias de cólera no século XIX: a primeira (1817-1823) restringiu-se ao sudoeste asiático e à costa oriental da África; a segunda (1826-1837) atravessou a Europa e o norte africano, atingindo a América do Norte; a terceira (1841-1859) estendeu-se para as Américas do Sul e Central, sendo considerada a pior das epidemias em número de vítimas; a quarta (1863-1875) continuou ampliando seu raio de ação na Europa, África, América e Ásia; a quinta (1881-1896) teve efeito mais limitado, mas manteve a abrangência geográfica; e, finalmente, a sexta (1899-1923) confinou-se à Ásia.

3.8 Arboviroses – febre amarela, dengue, febre chikungunya e zika

As arboviroses são doenças virais transmitidas à espécie humana por vetores artrópodes hematófagos, como o *Aedes aegypti*, que transmite a dengue, com quatro subtipos virais, além de febre chikungunya, doença do zika vírus e febre amarela. Essa efusão de vírus, especialmente se transmitidos por um único vetor, pode culminar em uma epidemia sem precedentes para a humanidade, principalmente nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, onde os meios para que ocorram *crossovers* genéticos estão fartamente distribuídos nos centros urbanos, em regiões periféricas das capitais e em algumas cidades do interior, que não possuem saneamento básico e onde há criações extensivas de animais e condições ambientais potencialmente reservatórias, como primatas, suínos e aves, esgotos etc.

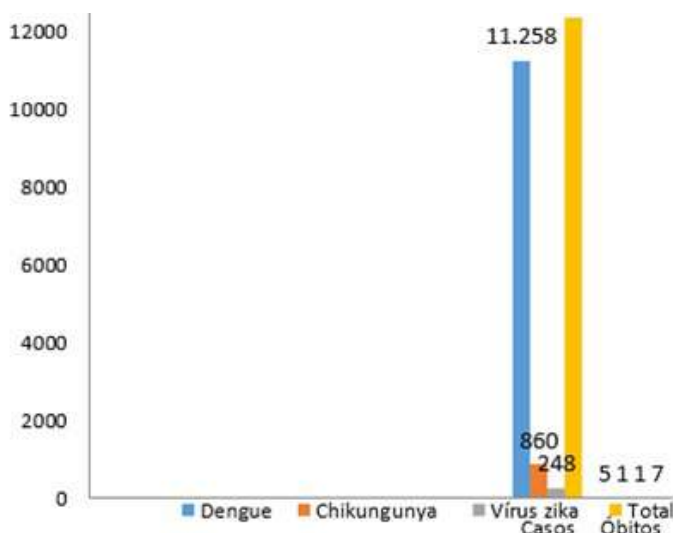
A febre amarela é a infecção causada por vírus do gênero *Flavivirus*, que é transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti*. O primeiro surto de febre amarela na Paraíba ocorreu em 1849 e se repetiu nos cinco anos seguintes. Nessa primeira epidemia, que grassou alternadamente em várias cidades, a doença matou mais de cinco mil pessoas na capital do estado e no interior.

A febre amarela (cujas vítimas não foram devidamente contabilizadas) e a cólera fizeram uma pausa depois de levar à morte mais de 35 mil pessoas na Paraíba (BRITO, 2014).

Quanto à dengue, à febre chikungunya e à doença do zika vírus, em 2019, até a 28ª semana epidemiológica, foram registrados 11.258 casos prováveis de dengue, 860 casos prováveis de chikungunya e 248 casos da doença do zika vírus, totalizando 12.366 casos de arboviroses transmitidas pelo mosquito *Aedes aegypti*. A predominância de casos notificados de arboviroses no estado ocorreu nas regiões Litoral (Lucena, Caaporã e Conde); Brejo (Areia, Esperança e Alagoa Nova); Cariri (São Sebastião do Umbuzeiro, Prata e Monteiro); e Sertão (Teixeira, Maturéia, São José do Sabugi, Princesa Isabel, São José de Princesa e Juru). Municípios populosos – como Campina Grande, com 58 notificações; Sousa, com 51 notificações; Patos, com 42 notificações; Guarabira, com 22 notificações; Pombal, com 6 notificações; e Sapé, com 5 notificações – apresentaram poucas notificações de casos prováveis para dengue no ano de 2019; provavelmente ocorreu uma subnotificação.

Foi observado que o pico de casos ocorreu nos meses de abril e maio, com redução em junho, seguindo uma tendência histórica de sazonalidade no primeiro semestre do ano. A maioria dos focos do mosquito *Aedes aegypti* (84%) foram encontrados nos domicílios, predominantemente nos reservatórios de água ao nível do solo. O total de casos e óbitos no estado da Paraíba pode ser observado no Gráfico 1, da Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba (PARAÍBA, 2019).

Gráfico 1 – Casos de arboviroses (dengue, chikungunya e zika vírus) na Paraíba no primeiro semestre do ano de 2019



Fonte: Secretaria de Estado da Saúde da Paraíba (PARAÍBA, 2019)

3.9 Gripe espanhola ou influenza A

Foi a primeira pandemia do século XX, ocorrida durante os anos de 1918 e 1919, enquanto o HIV foi considerado o último vírus pandêmico do século XX. A primeira pandemia do século XXI, por sua vez, foi causada pelo vírus influenza H1N1. Observando os registros históricos, 100 anos atrás (em torno de 1919) estávamos vivenciando uma grande pandemia, a gripe espanhola, que deixou aproximadamente 50 milhões de mortos.

3.9.1 Gripe “A” ou gripe suína e influenza aviária

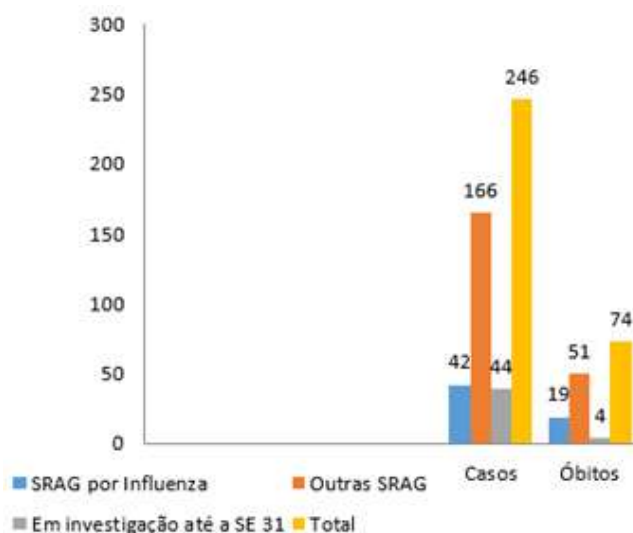
Animais e pessoas acometidas pelos vírus H1N1, H1N2, H7N7, H5N1 e H7N9 desenvolvem um quadro de Síndrome Gripal (SG) ou de Síndrome

Respiratória Aguda Grave (SRAG), que pode ser capaz de desencadear problemas sérios, como pneumonias e riscos de levar à morte do indivíduo. As campanhas anuais de vacinação visam imunizar as pessoas mais suscetíveis à ação das gripes causadas por esses vírus.

Segundo dados de 2019 da Secretaria de Vigilância em Saúde (BRASIL, 2019), durante o período que compreende as semanas epidemiológicas (SE) 01 a 32 de 2019, de 30/12/2018 a 10/08/2019, foram notificados no Brasil 3.514 óbitos por SRAG, o que corresponde a 11,7% do total de casos. Entre os indivíduos que evoluíram ao óbito por influenza, a idade média foi de 51 anos, variando de 0 a 99 anos, sendo que 69,7% apresentaram pelo menos um fator de risco, com destaque para adultos com 60 anos ou mais, com doença cardiovascular crônica, diabetes *mellitus* e pneumonias crônicas.

Na Paraíba, nesse período, foram confirmados 42 casos de Influenza A (H1N1) pdm09, A (H3N2), A (não subtipado) e Influenza B; 166 casos de SRAG por outro vírus respiratório e SRAG não especificado; e 44 casos em investigação até o fechamento da SE 32. Os números foram de 19, 51 e 4 óbitos respectivamente, totalizando 74 óbitos por Influenza e outras SRAG no estado, o que corresponde a 29,67% de óbitos, o maior índice do Nordeste e um dos maiores do país. O Gráfico 2 ilustra esses dados.

Gráfico 2 – Número de casos e óbitos das Influenzas A, B e outras SRAG não especificadas no primeiro semestre do ano de 2019



Fonte: Secretaria de Vigilância em Saúde (BRASIL, 2019)

3.10 Ebola

Causado pelo vírus do gênero *Ebolavirus*, o ebola surgiu no início da década de 1970, no Sudão e no Congo, e teve alta mortalidade na África Ocidental. Pode matar tão rápido uma pessoa com hemorragia que quase não dá tempo de uma pessoa se infectar de outra.

3.11 Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – AIDS

Causada pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV). Em 1983, foi registrado o primeiro caso de AIDS no Brasil. A doença ataca o sistema imunológico, responsável por defender o organismo de agentes patógenos. A principal forma de transmissão no mundo todo é a sexual.

Não esqueçamos que estamos vivendo duas pandemias simultâneas, a de COVID-19 e a de AIDS. Não há registros, na história, de já ter ocorrido isso no mundo.

3.12 Síndrome Respiratória do Oriente Médio - MERS

É uma doença provocada por uma espécie de coronavírus, o MERS-CoV. Pode ser assintomática ou provocar sintomas como os da gripe comum, e casos extremos podem até matar o paciente.

3.13 SARS-CoV-2

O SARS-CoV-2, causador da COVID-19, é um vírus de RNA da ordem dos Nidovirales, da família Coronaviridae. A subfamília é composta por quatro gêneros: alfacoronavírus, betacoronavírus, deltacoronavírus e gamacoronavírus. Os alfacoronavírus e betacoronavírus somente infectam mamíferos, enquanto os deltacoronavírus e gamacoronavírus infectam aves e podem infectar mamíferos. Os vírus SARS-CoV, MERS-CoV e SARS-CoV-2 são betacoronavírus altamente patogênicos, responsáveis por causar síndrome respiratória e gastrointestinal (BRASIL, 2020d). Os coronavírus mais comuns que infectam humanos são os alfacoronavírus 229E e NL63 e os betacoronavírus OC43 e HKU1 (BRASIL, 2020a).

Os coronavírus foram isolados pela primeira vez em 1937, mas foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, isso em decorrência do perfil na microscopia, semelhante a uma coroa (BRASIL, 2020d).

Em média, o período de incubação é estimado entre 5 e 6 dias, podendo variar de 0 a 14 dias (BRASIL, 2020c). No início, muitos dos pacientes com surtos de doenças respiratórias causados por SARS-CoV-2 em Wuhan, na China, tinham alguma ligação com um grande mercado de frutos do mar e animais vivos, sugerindo que a disseminação ocorreu de animais para pessoas (BRASIL, 2020d).

A suscetibilidade é geral, pelo fato de o vírus ser novo. Não se sabe se a infecção em humanos que não evoluíram para o óbito irá gerar imunidade contra novas infecções, e se essa imunidade é duradoura por toda a vida (BRASIL, 2020b). A maior parte dos óbitos ocorreu em pacientes

com algumas condições clínicas de risco preexistentes, e a letalidade da COVID-19 é muito mais elevada entre os idosos (pessoas com 60 anos ou mais) (BRASIL, 2020c).

Conforme o que se sabe até o momento, o novo coronavírus (SARS-CoV-2) pode ser enquadrado como agente biológico classe de risco 3, seguindo a Classificação de Risco dos Agentes Biológicos publicada em 2017 pelo Ministério da Saúde, sendo sua transmissão de alto risco individual e moderado risco para a comunidade (BRASIL, 2017).

Devemos destacar a diferença entre a síndrome gripal (SG) e a síndrome respiratória aguda grave (SRAG): na primeira, os indivíduos apresentam um quadro respiratório agudo, caracterizado por sensação febril, acompanhada de tosse ou dor de garganta ou coriza ou dificuldade respiratória; já na segunda, o paciente apresenta síndrome gripal com dispneia ou pressão persistente no tórax ou saturação de O₂ menor que 95% em ar ambiente ou coloração azulada dos lábios ou rosto (BRASIL, 2020c).

4 AÇÕES DE PREVENÇÃO À COVID-19

O novo coronavírus não parece ser um microrganismo de comportamento sazonal, como o vírus influenza, causador da gripe, mas sim um vírus que veio para ficar, como foi o caso da poliomielite, felizmente considerada erradicada de nosso país depois de termos colocado em prática políticas públicas de vacinação e prevenção dessa doença.

Mesmo que atualmente já exista vacina para prevenção da infecção por SARS-CoV-2, não devemos deixar de nos prevenir também de outras formas, evitando a exposição ao vírus e cumprindo efetivamente o distanciamento social. Quanto mais disciplinada for a obediência ao isolamento, mais rápido será possível que as pessoas voltem a desempenhar, em condições cada vez mais seguras, as atividades laborais e o convívio social.

As medidas de prevenção e controle que podem ser adotadas contra a COVID-19 incluem:

4.1 Uso de equipamentos de proteção individual (EPI)

4.1.1 Máscara cirúrgica ou máscara de tecido

Ao colocar a máscara, tenha cuidado para cobrir a boca e o nariz e para minimizar os espaços entre a face e a máscara – ou seja, ela deve estar apropriadamente ajustada à face.

Enquanto estiver em uso, evite tocar na máscara; evite ajustar a máscara na rua. Antes de retirar a máscara, lave as mãos com água e sabão, secando-as bem. Remova a máscara usando a técnica apropriada (ou seja, não toque na frente, remova sempre por trás, retirando-a pelos elásticos).

Substitua a máscara usada por uma nova máscara limpa e seca assim que aquela ficar úmida, com sujidade, após ser utilizada por mais de três horas ou quando apresentar sinais de desgaste. Não reutilize máscaras descartáveis. O uso de máscara é individual; ela não deve ser compartilhada entre familiares e amigos.

Higienize corretamente sua máscara de tecido: faça a imersão das máscaras caseiras em água potável com água sanitária a 2,5% por 30 minutos. Use a seguinte fórmula: 25 ml de água sanitária para 1.000 ml de água potável. Após a imersão, lave com sabão e enxágue em água corrente.

Guarde as máscaras depois de passar o ferro quente, acondicionando em saco plástico apropriado para máscaras limpas, tendo outro saco para as máscaras sujas.

4.1.2 Luvas

Nunca toque desnecessariamente superfícies e materiais como telefone, maçanetas, portas, teclados quando estiver de luvas. As luvas nunca devem ser reutilizadas. O uso de luvas não substitui a higiene das mãos.

4.1.3 Protetor ocular ou protetor de face

Os óculos de proteção e os protetores faciais devem cobrir a frente e os lados do rosto e ser utilizados quando houver risco de exposição a respingos de sangue, secreções corporais, excreções, em aglomerações ou

no atendimento ao público. Devem ser de uso exclusivo para cada pessoa, sendo necessária a higiene correta (com sabão ou detergente e água sanitária) após o uso.

4.1.4 Gorro ou touca

Indicado aos profissionais que trabalham na saúde, na alimentação, em salões de beleza e em ambientes insalubres, para proteção dos cabelos e da cabeça. Deve ser de material descartável e, após o uso, deve ser descartado.

4.2 Como se proteger da COVID-19

Higienizar frequentemente as mãos até a altura dos punhos, com água e sabão ou preparação alcoólica a, no mínimo, 70%, usando produtos devidamente aprovados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) ou pelo Ministério da Saúde (MS).

Evitar tocar olhos, nariz e boca sem anterior higienização adequada das mãos; evitar contato próximo com pessoas doentes; ao tossir ou espirrar, cobrir boca e nariz com um lenço descartável ou usando o cotovelo flexionado (etiqueta respiratória); quando estiver doente, ficar em casa até melhorar e evitar contato físico com pessoas, principalmente idosos e doentes crônicos.

Se alguma pessoa da casa tiver diagnóstico positivo, todos os moradores devem ficar em quarentena por 14 dias. O isolamento dos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) deve ser realizado, preferencialmente, em quarto privativo com porta fechada e bem ventilado, com cuidado redobrado se alguém na residência tiver histórico de doenças respiratórias ou doenças crônicas, se houver gestantes e lactantes ou pessoas que utilizam medicamentos imunossupressores.

Usar equipamentos de proteção individual (EPI), como máscara cirúrgica e/ou caseira, protetor ocular ou protetor de face em situações de saída de sua residência.

Fazer o descarte adequado de materiais e objetos de proteção individual, preferencialmente em sacos separados, prevenindo o contágio; evitar

circulação desnecessária em ruas, estádios, teatros, shoppings, shows, cinemas e igrejas; se puder, ficar em casa. Ao chegar em casa, vindo da rua, retirar a roupa suja e colocar para lavar, com mínima agitação e manuseio.

Proceder à higienização regular e constante de mesas, computadores, telefones, objetos de trabalho e de uso pessoal habitual; manter os ambientes de trabalho ou de casa limpos e, preferencialmente, com ventilação natural, evitando o uso de ar-condicionado.

Limpar e desinfetar objetos e superfícies tocados com frequência, como o celular e os brinquedos das crianças. No caso de viagens, ficar atento à sua condição de saúde, principalmente nos primeiros 14 dias.

Dormir bem e ter uma alimentação saudável; evitar situações de aglomeração. Manter uma distância mínima de 2 metros de qualquer pessoa que esteja tossindo ou espirrando. Evitar abraços, beijos e apertos de mão. Adotar um comportamento amigável sem contato físico, mas sempre com um sorriso no rosto.

Os órgãos públicos devem aplicar o distanciamento de, no mínimo, um metro entre as pessoas dentro de seus ambientes, fazendo marcações com fitas adesivas, inclusive dos locais e espaços para filas e esperas, além de reduzir a capacidade máxima de ocupação do local. Realizar reuniões de trabalho e aulas prioritariamente por meios virtuais.

4.3 Higienização e desinfecção dos ambientes

As evidências atuais sugerem que o novo coronavírus pode permanecer viável por horas e até dias em determinadas superfícies, dependendo do tipo de material. Portanto, a limpeza de objetos e superfícies, seguida de desinfecção, é uma medida recomendada para a prevenção da COVID-19 e de outras doenças respiratórias virais em ambientes comunitários.

4.3.1 Limpeza e desinfecção de superfícies

Compreende a limpeza, a desinfecção e a conservação das superfícies fixas e dos equipamentos permanentes, com a finalidade de preparar o ambiente para suas atividades e de evitar a disseminação de microrga-

nismos. São consideradas superfícies o mobiliário, pisos, paredes, portas, maçanetas, bancadas, pias, computadores, telefones etc.

Durante as atividades de limpeza e desinfecção, é necessário que sejam tomadas medidas de precaução e que sejam usados EPIs apropriados.

Recomenda-se nunca varrer superfícies a seco, pois esse ato favorece a dispersão de microrganismos que são veiculados pelas partículas de pó. No piso, recomenda-se utilizar varredura úmida – que pode ser realizada com rodo e panos: ensaboar, enxaguar e secar.

É importante que, ao adquirir produtos de sanitização e limpeza, seja verificado no rótulo o registro na Anvisa, no Ministério da Saúde (MS) ou no Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). São produtos com composição para desinfecção e sanitização: desinfetante à base de cloro; álcoois, especialmente os que têm concentração de 70%; alguns fenóis; alguns iodóforos; e quaternário de amônio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas incertezas e ameaças à vida humana e ao meio ambiente, verificamos que a cada dia surgem novos adeptos ao *prepper*, que são pessoas que creem que irão presenciar uma catástrofe natural, uma pandemia ou mesmo uma guerra mundial e mantêm, em áreas seguras, uma reserva de mantimentos como alimentos, água, equipamentos de proteção individual, armas, entre outros recursos de sobrevivência. É notório que o exagero em muitos casos é nocivo, mas uma boa dose de precaução se faz necessária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. 2020a. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/SAÚDE-DE-A-Z/CORONAVIRUS>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde (SAES). **Protocolo de manejo clínico para o novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020b. 32 p. Disponível em: <https://>

portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/03/protocolo-manejo-coronavirus.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária a Saúde (SAPS). **Protocolo de manejo clínico do Coronavírus (COVID-19) na atenção primária à saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020c. 41 p. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/20200504_ProtocoloManejo_ver09.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos (SCTIE). Departamento do Complexo Industrial e Inovação em Saúde. **Classificação de risco dos agentes biológicos**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/classificacao_risco_agentes_biologicos_3ed.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). Monitoramento dos casos de influenza no Brasil, Semanas Epidemiológicas 1 a 32 de 2019. **Boletim Epidemiológico**, v. 50, n. 21, 2019. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2019/setembro/06/BE-21-influenza-04set19.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV). **Boletim Epidemiológico COE 01: Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, jan. 2020d. Disponível em: http://www.aids.gov.br/sites/default/files/media/pagina/2020/67149_/boletim-epidemiologico-svs-04fev20.pdf. Acesso em: 5 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). Departamento de Vigilância das Doenças Transmissíveis. **Protocolo de tratamento de Influenza**: 2017. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/protocolo_tratamento_influenza_2017.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRITO, Gilvan Bezerra de. **A dança com os mortos**. Depósito legal FBN (livro inédito, não publicado). 2014. 75 p.

FREUND, Alexander. Lições para o futuro: Varíola foi erradicada há 40 anos. **Deutsche Welle**, 8 maio 2020. Disponível em: <https://p.dw.com/p/3bxHa>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PARAÍBA Secretaria de Estado da Saúde (SES). Gerencia Executiva de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico nº 08**, 2 ago. 2019. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/arquivos-1/vigilancia-em-saude/boletim-arbovirose-no-08_2019.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

PEREIRA, C. L. **Introdução à epidemiologia veterinária**. 2010. Disponível em: <http://www.teledata.mz/uevdinap/epidem.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ROUQUAYROL, M. Z.; SILVA, M. G. C. **Epidemiologia e saúde**. 7. ed. Rio de Janeiro: Medbook, 2013.

SANJAD, N. Cólera e medicina ambiental no manuscrito '*Cholera-morbus*' (1832), de Antonio Correa de Lacerda (1777-1852). **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 587-618, set.-dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702004000300004>.

Capítulo 5

O VOO DE “MUTOLA”: A LITERATURA AFRICANA DE AUTORIA FEMININA EM ATIVIDADES DE ENSINO NÃO PRESENCIAIS (AENPs)

Maria Leuziedna Dantas
Lúcia Mara Figueiredo

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino Nacional a obrigatoriedade da presença da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, como temática a favor da superação do racismo na sociedade brasileira. Isso indica uma preocupação do Estado (fruto de muita luta dos movimentos negros, e não uma mera vontade estatal), ainda que em quantidade e qualidade inferiores às exigidas para a reparação mais efetiva das injustiças impostas à população negra, em incentivar práticas e ações afirmativas que buscam a correção de desigualdades históricas em nosso país.

Diante disso, somos adeptos ao espaço que a cultura afro-brasileira e a africana devem ocupar no currículo educacional, considerando as negras e os negros como sujeitos históricos detentores de grande potencial de ideias, produção científica, cultural e literária, retirando-os do lugar estereotipado e limitado comumente imposto a essa população.

Sabemos que a lei, por si mesma, não garante o envolvimento da escola com a história e a cultura africanas. É preciso que nós, educadores, assumamos o compromisso de incentivar a formação literária, atraindo os estudantes com narrativas pertinentes aos valores culturais e éticos direcionados à identidade cultural africana e ao reconhecimento de suas raízes. Vale, também, destacar a necessidade de incluir nos currículos das graduações – licenciaturas, em especial – conteúdos que possam efetivamente preparar o professor para o trabalho com essas temáticas, que, em geral, tendem a ser negligenciadas durante toda a formação escolar.

Para tanto, consideramos oportuno conhecer Paulina Chiziane, uma autora que reflete em suas obras a condição da mulher em Moçambique e a sua luta, fazendo valer os direitos dentro de uma sociedade machista. Assim sendo, para além de explorar as nuances do sujeito negro, essa escritora traz a pauta do gênero como norteadora de suas narrativas.

Com isso, a proposta deste artigo é descrever uma experiência com o texto literário no contexto de atividades de ensino não presenciais (AENPs) do IFPB Campus Sousa, no segmento do Ensino Médio, a fim de discutir a seguinte problemática: como a mulher negra se apresenta no conto “Mutola” de Paulina Chiziane? Para tanto, o objetivo é analisar a temática da

representação da mulher negra na obra, explorando as relações de sentido que os leitores estabelecem em contato com a palavra-mundo, tendo em vista o desenvolvimento do senso crítico e da consciência do papel da cultura na representação literária, bem como na vida social.

Tomamos como base, para este artigo, os estudos de Ribeiro (2017), hooks (1995, 2013, 2015), Adichie (2015), Rouxel e Langlade (2013) e Candido (2004), para analisar questões referentes ao feminismo negro frente à proposta de abordagem subjetiva do conto, que explora as relações de papéis sociais que homem e mulher desempenham na narrativa “Mutola”. Como percurso metodológico, optamos por uma abordagem interpretativa e interventiva por meio de uma ação didática pautada na realização de uma roda de leitura, através do Google Meet, em que os estudantes puderam estabelecer relações dialógicas entre a estética e outras linguagens, a exemplo de músicas e filmes.

Para Rouxel e Langlade (2013, p. 20), no trabalho de leitura do texto literário, “Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares” [...]. Com isso, valorizar as ressonâncias da obra literária instiga significativas contribuições que dão espaço para a democratização das experiências literárias. Com base nesse fundamento, discutiremos, primeiramente, a respeito do feminismo negro para, em seguida, apresentar Paulina Chiziane e a descrição da roda de leitura sobre a representatividade da mulher negra no conto “Mutola”.

2 FEMINISMO NEGRO

Segundo Azevedo, Medrado e Lyra (2018), o termo feminismo foi cunhado na França por volta da primeira metade do século XIX e, desde a sua origem, passou por diferentes interpretações que vão desde uma acepção patológica do protagonismo masculino até um movimento que se inicia de forma mais organizada, como as lutas sufragistas que marcaram a primeira das três fases do Feminismo tal qual conhecemos hoje.

Vale ressaltar, no entanto, que esse feminismo – apesar de sua aparente pretensão de fazê-lo – não contemplava a diversidade do que se entende por mulher e acabou excluindo muitas destas de suas pautas e lutas.

Autoras como Sueli Carneiro (2003 *apud* RIBEIRO, 2018) discutem a universalização do conceito de mulher como um mecanismo que invisibiliza opressões cruzadas, ditas interseccionais⁹.

Sendo assim, entendemos que a mulher negra carrega diferentes opressões e, portanto, não foi devidamente contemplada nos moldes do movimento feminista histórico, pensado culturalmente para mulheres brancas (principalmente as de maior poder econômico e influência social).

Apesar de sabermos que as mulheres possuem contextos e opressões distintas, somos favoráveis à presença da literatura africana de autoria feminina na escola brasileira, como forma de romper o currículo escolar marcado por conteúdos e práticas eurocêntricas e, sobretudo, porque, ao discutir o conto sobre uma mulher moçambicana transgressora e ao mesmo tempo oprimida, a narrativa – em todo o seu potencial de ubiquidade – conecta-nos em uma rede de coletivos de resistência contra opressões e preconceitos.

Para as mulheres negras, o lugar de subalternidade, bem como a associação à figura da “guerreira incansável”, foi sendo sistemática e incansavelmente alimentado, excluindo-as de qualquer tentativa de equidade que o movimento feminista embranquecido e elitista vinha conquistando.

Surgindo na segunda fase do feminismo – em meados da década de 1980 –, o feminismo negro tem no texto de Sojourner Truth – intitulado “E eu não sou uma mulher?” – uma de suas bases teóricas mais marcantes (DAVIS, 2016). No mencionado texto, a autora retrata as diferenças no tratamento entre mulheres brancas e negras e destaca que ela mesma, sendo do último grupo, não se encaixa nos moldes de delicadeza e fragilidade associadas ao feminino. Segundo Collins (2017, p. 13), inserir o adjetivo “negro” no feminismo retira a padronizada e presumida brancura do movimento e “interrompe o falso universal desse termo para mulheres brancas e negras”.

Nesse sentido, Lopes (2020) relata como a raça (e também a condição social) influencia na forma como a mulher é vista na sociedade e, assim, confirma a necessidade de uma pauta específica para as mulheres

9 A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do cis-heteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019).

negras – que, vale ressaltar, também são diversas, e não devem ser vistas de forma homogênea.

A desumanização e animalização da colonização possui longa duração histórica, reverberando nas estatísticas de violência e desigualdades que perpassam a vida das mulheres negras. Percebe-se, aqui, que a história das mulheres negras mostra mais uma permanência de desigualdades e discriminações, do que de rupturas do passado escravagista. (LOPES, 2020, p. 96).

Apesar dos avanços obtidos nos últimos anos no que tange à representatividade das mulheres negras, tanto no Brasil como no mundo – destacando-se, nessa perspectiva, autoras negras como Sueli Carneiro, Djamilá Ribeiro, bell hooks, Angela Davis, entre outras –, as questões que atingem diretamente esse grupo ainda continuam latentes, a saber: acesso a educação e saúde, emprego e renda, participação e representação política, direitos reprodutivos e qualidade de vida (COLLINS, 2017).

A necessidade de políticas afirmativas que possam reparar as injustiças históricas sofridas pelas mulheres negras demonstra a importância de avançarmos ainda mais nas demandas levantadas pelo feminismo negro, que precisa garantir que a diversidade desse grupo de mulheres seja mantida e devidamente respeitada, já que, social e culturalmente, a questão da classe torna-se fator contribuinte para um silenciamento ainda maior dessas mulheres.

A autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em seu livro *Sejamos todas feministas* (2015), traz as muitas dificuldades de ser uma mulher negra feminista em um mundo dominado pelo masculino.

A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura. (ADICHIE, 2015, p. 57).

Percebe-se, portanto, o papel fundamental da educação tanto na divulgação de um novo pensamento, no qual se destaca nossa humanidade comum, quanto na transformação das estruturas sociais que mantêm as mulheres negras em um lugar de subalternidade compulsória. A educação

também é instrumento para a participação e representatividade política e a ascensão social, garantindo lugar de destaque às mulheres negras nos mais variados campos, quebrando, portanto, paradigmas que inferiorizam esse grupo. Por fim, espera-se que a educação promova a possibilidade da construção de uma autoimagem positiva que quebre com visões deturpadas criadas por uma sociedade machista e racista. A educação que promove sonhos, conforme destaca Adichie (2019, p. 9):

Percebi que pessoas como eu, meninas pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia.

Enfim, é possível ampliar os conhecimentos acerca da cultura e da literatura africanas como também afrodescendentes, promovendo a ressignificação e a valorização cultural de uma das matrizes que formam a sociedade brasileira.

3 PAULINA CHIZIANE E A ESCRITA DO FEMININO

A escritora Paulina Chiziane, primeira mulher a publicar um romance em Moçambique, *Balada de Amor ao Vento* (1990), dá voz às mulheres silenciadas por tradições e religiões, quando usa a expressão literária para refletir sobre as ações sociais do seu povo e denunciar o sistema patriarcal que distorce o papel da mulher, colocando-a em condições submissas.

De acordo com Chiziane (2017, on-line), “A partir do momento em que eu comecei a colocar determinados temas e pontos de vista em debate, eu comecei a mostrar que as mulheres também se levantam”. Isso demonstra o compromisso da autora para dar voz a grupos de mulheres silenciadas, instigando-as a se levantarem. Eis, então, uma escritora que desperta em nós, leitores, uma consciência crítica; ela ilustra o que diz Virginia Woolf (2007, p. 36) quando diz que “[...] os escritores que mais têm para nos oferecer são, muitas vezes, os que mais violentam os nossos preconceitos”. Ver pelos olhos de Chiziane (que não só escreveu, mas também viveu tais opressões) nos faz ir além da palavra estética e nos instiga a rever pensamentos e estereótipos aprisionados pelas relações sociais opressoras.

O conto “Mutola” se inicia de forma dialógica ao relatar uma parábola, “A águia e a Galinha”, de James Aggrey, educador social e líder político da república de Gana, na África Ocidental. Segundo a história, uma águia capturada por um camponês era criada junto às galinhas e nunca voou, pois acreditava ser uma galinha, mas, depois, com a ajuda de um biólogo, conseguiu agir contra a sua imposta posição de galinha, abrindo as suas asas e alcançando voo.

Numa relação análoga, a protagonista do conto, Lurdes, também enfrenta um processo de luta contra os papéis destinados à mulher negra numa sociedade patriarcal, sendo obrigada a seguir padrões com os quais ela não concorda. Essa personagem representa uma releitura da vida de Maria de Lurdes Mutola, uma atleta moçambicana, campeã dos 800 m nos Jogos Olímpicos de Sydney em 2000. Vejamos o trecho a seguir:

As andorinhas, correndo às voltas no céu, me inspiram. Atrás de uma bola no relvado, sinto-me a voar na conquista do mundo. Vou inscrever-me num clube de futebol. Que mal há nisso? [...] deixem-me realizar os meus sonhos e seguir a minha estrada. (CHIZIANE, 2013, p. 91).

Percebemos que Lurdes não se identifica com padrões que lhe são impostos, que subjugam as mulheres à exclusão de atividades destinadas a homens, como o futebol. “– És completamente maluca, Lurdes! – diziam as amigas lá do bairro. – Tu não és mulher! – Por quê? O que significa ser mulher? – questionava, incrédula.” (CHIZIANE, 2013, p. 90). Nesse recorte discursivo, há diferentes vozes (VOLOCHINOV, 2017), que se expressam de formas axiologicamente distintas à da protagonista; nelas prevalecem relações sociais patriarcalmente estabelecidas, exemplificando um discurso repressor e hegemônico, o qual Lurdes não aceita. Logo, a personagem não desiste dos seus sonhos e engaja-se no eu próprio que se opõe à ideologia de que jogar futebol é tarefa para homens; assim, enfrenta todo o preconceito, resiste à imposição e ingressa em um time de futebol masculino. E, como resultado dessa escolha, destaca-se na partida, levando o seu time à vitória. Tal vitória é tomada como humilhante pelos homens e é considerada ultrajante para as outras mulheres, que – apesar de vítimas do sistema patriarcal marcado pela misoginia – não conseguem entender e conceber a subversão de Mutola.

Assim, apesar de Lurdes sofrer com a negação dos seus direitos numa sociedade que não lhe aceita pelo fato de ser mulher, a personagem não desiste. Mesmo sendo excluída do time, ela consegue voar, assim como a águia que um dia foi posta na condição de galinha rastejante.

Pobre Lurdes. Sofreu a pressão das mulheres. Suportou com dureza a exclusão dos homens que, elegantemente, a afastaram em nome da lei. Foi discutida em reuniões magnas, onde só entravam os Homens de fato e gravata, discutida nos encontros dos bares, pelas mulheres dos mercados, por jornalistas, comentaristas, esportistas, que só falavam do seu caso. Mais difícil ainda deve ter sido ouvir o caso propalado aos quatro ventos, pelo jornal, rádio, televisão. (CHIZIANE, 2013, p. 93).

Com isso, entendemos que a autoria feminina de Paulina Chiziane (2013) traz uma importante contribuição na questão abordada por Ribeiro (2016, p. 9) quando diz que “[...] o objetivo do feminismo é uma sociedade sem hierarquia de gênero, uma sociedade na qual o gênero não seja utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão”. Desse modo, a obra discute o papel da mulher na sociedade, ao questionar: “mulher pode”? Enfim, a leitura literária viabiliza o processo de reflexão em torno da dominação do homem, que reproduz e impele práticas injustas nas relações sociais.

A escrita de Chiziane, ao trazer a releitura ficcional de Mutola, investe em vozes que não retratam apenas o universo discursivo da realidade moçambicana, pois dialogamos com inúmeras faces e vozes de mulheres que lutam pelo não apagamento, o que permite ressonâncias a partir da subjetividade do leitor e da leitora. Diante disso, vale salientar a importância dessa autora, já que as produções de escritoras ainda são esquecidas, especialmente aquelas cujas autorias pertencem às mulheres negras de origem africana e/ou afro-brasileira. Para tanto, buscamos realizar rodas de leitura/debates em torno desse conto, conforme se descreve a seguir.

4 A RODA DE LEITURA: REPRESENTATIVIDADE DA MULHER NEGRA NO CONTO “MUTOLA”

Ancorando-nos em reflexões de Rouxel e Laglande (2013), concebemos o valor estético do texto literário como uma possibilidade do reconhecimento da subjetividade do sujeito leitor através de espaços que oferecem a expressão de emoções e pensamentos diante do texto lido. Assim, permite-se estabelecer relações democráticas com a leitura, no sentido de que todos podem ser respeitados e de que o texto é ponto de passagem, mais do que a decodificação da palavra escrita. Desse modo, o essencial da leitura é o trabalho de pensar, de ressignificar através de associações inesperadas com o conto.

Partindo disso, foi desenvolvida a roda de leitura, utilizando-se a plataforma digital Google Meet para que todos os alunos da 1ª série do ensino médio do curso integrado de Informática do IFPB Campus Sousa participassem, como desenvolvimento das atividades de ensino não presencial (AENPs). Entende-se por AENPs um conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica, a fim de garantir atendimento acadêmico durante o período de restrições em função da situação de excepcionalidade da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), regulamentadas pelo Conselho Superior no dia 28 de julho de 2020, através da Resolução nº 29/2020 - CON-SUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB.

Na roda de leitura, os estudantes refletiram sobre os papéis sociais estabelecidos para o gênero feminino e o masculino, com base na trajetória da primeira mulher que conquistou uma medalha de ouro para Moçambique. Essa discussão foi conduzida por argumentação de forma oral e escrita, por meio do fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, como espaço escolar on-line, através de trocas intersubjetivas e debates interpretativos entre os estudantes. A interação dialógica do conto com outras linguagens foi compartilhada a partir da música *Jogadeira*, tema do Brasil na Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2019, na França.

As ações desenvolvidas contemplaram a leitura cursiva, que é uma denominação dada atualmente, na França, para as leituras “pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa” (ROUXEL, 2012, p. 61). Nessa prática, que teve duração de duas webaulas – com uma hora, em média, cada aula

–, foi compartilhado o texto em PDF pela plataforma digital Google Meet. Depois da leitura, os mediadores estimularam o processo de subjetivação do texto através dos seguintes questionamentos: como a mulher negra se apresenta no conto? Pode uma mulher jogar futebol? Há esportes mais adequados ao gênero masculino ou ao feminino? Por quê?

Após a leitura, os alunos compartilharam suas experiências – de acordo com os usos de leitura definidos por Felski (2003) –, que giraram em torno do encantamento, conhecimento, reconhecimento e choque. Essas ações são as ressonâncias no leitor que o fazem estabelecer conexões do texto literário com a realidade em que está inserido, transpondo os territórios da linguagem denotativa.

Como podemos perceber, a partir da roda de leitura, estabelecemos espaços decorrentes de uma concepção que prioriza a experiência pessoal com o texto literário. Tendo em vista as características da turma (33 alunos, sendo 18 do sexo masculino, estudantes no sertão paraibano, historicamente marcado pelo machismo), a possibilidade de cada aluno expressar a sua experiência pessoal com a leitura e, concomitantemente, confrontá-la com outras visões do texto literário mostrou-se enriquecedora para o debate e necessária para alcançar o objetivo do trabalho: expor os alunos à literatura feminina africana e conduzi-los à reflexão.

Por outro lado, vale ressaltar que, mesmo valorizando a subjetividade do sujeito, é possível perceber que as ações do leitor não são totalmente ilimitadas: é conveniente esclarecer que as interpretações do texto literário estão sujeitas às convenções linguístico-discursivas e a limites impostos pelo senso comum. Ou seja, levamos em consideração que todos os questionamentos têm amparo no texto literário, entretanto, é a perspectiva do leitor que é validada, e não a imanência do texto.

Enfim, pensar em um ensino de literatura na escola – mas não somente nesse espaço, como também em outras configurações de estabelecimento de ensino – em tempos de pandemia é pensar em dar acesso à literatura africana, vislumbrando que o “objetivo da educação literária, em primeiro lugar, é o de contribuir para a formação da pessoa [...]” (COLOMER, 2007, p. 31). E esse objetivo só é alcançado mediante a apropriação do conteúdo das obras pelos alunos.

5 CONCLUSÃO

Após a leitura do conto “Mutola”, de Paulina Chiziane, podemos perceber que a aplicação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) se faz necessária em sala de aula para romper com um sistema de privilégios, baseado em gênero e raça, que ainda existe e que, por ainda achar-se intimamente conectado aos padrões sociais, acaba não sendo repensado e questionado pela população. Tal situação conduz a mulher negra ao papel de “outro do outro”, sendo a base da pirâmide de opressão cujo topo é representado pelo homem branco heteronormativo (KILOMBA, 2012; RIBEIRO, 2018). Legitimar essa lei deve fazer parte das ações do professor para descolonizar o currículo, envolvendo narrativas de outras origens dentro do plano pedagógico para atividades de ensino não presenciais, com o objetivo de discutir questões étnico-raciais e de gênero, conscientizando os alunos sobre o respeito à diversidade, sobretudo em relação à questão da mulher e seus espaços sociais.

Através do conto, percebemos que o leitor pode, principalmente, ter acesso a outras narrativas para além daquelas disponibilizadas pelos currículos tradicionais (majoritariamente brancas e construídas quase exclusivamente por homens); com isso, o discente desenvolve o pensamento crítico. A obra traz, dentro de si, a identidade dos personagens, contribuindo para um processo humanizador – como bem disse Candido (2004) – através do acesso à literatura como *direito humano* na formação de leitoras e leitores, partindo de práticas efetivas de leitura, isentas do ensino imediatista típico de periodização literária e distantes de modelos ditados por livros didáticos, os quais, por sua vez, se preocupam em ensinar de forma rápida e, por vezes, fragmentada.

Logo, a partir da leitura de Paulina Chiziane, foi possível tocar em questões sobre exclusão e coerção como construtos do meio social de uma sociedade patriarcal, cujos valores masculinos tentam silenciar e inferiorizar a mulher moçambicana, como também a mulher leitora de qualquer país que se identifica com a situação retratada na narrativa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book*.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**: Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Polén, 2019.

AZEVEDO, Mariana; MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Homens e o Movimento Feminista no Brasil: rastros em fragmentos de memória. **Cadernos Pagu**, n. 54, e185414, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201800540014>.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura e outros ensaios**. Coimbra: Angelus Novus, 2004.

CHIZIANE, Paulina. **As Andorinhas**. Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

CHIZIANE, Paulina. Entrevista com a escritora moçambicana Paulina Chiziane. [Entrevista cedida a] Marina Solon. **Jornal O Povo Online**, Fortaleza, 17 abr. 2017. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/jornal/paginasazuis/2017/04/entrevista-com-a-escritora-mocambicana-paulina-chiziane.html>. Acesso em: 3 mar. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos Pagu**, n. 51, e175118, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700510018>.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Regina Heci Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FELSKI, Rita. **Literature After Feminism**. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

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

HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 11 maio 2021.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memories**: Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast Verlag, 2012.

LOPES, Vilma de Souza. Por que um feminismo negro. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 13, n. 41, p. 90-104, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/9502>. Acesso em: 7 abr. 2021.

LORDE, Audre. **Os usos da raiva**: mulheres respondendo ao racismo. 1981. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-usos-da-raiva-mulheres-respondendo-ao-racismo>. Acesso em: 8 mar. 2021.

RIBEIRO, Djamila. A categoria do Outro: o olhar de Beauvoir e Grada Kilomba sobre ser mulher. **Blog da Boitempo**, 7 abr. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/04/07/categoria-do-outro-o-olhar-de-beauvoir-e-grada-kilomba-sobre-ser-mulher/>. Acesso em: 9 abr. 2021.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura subjetiva e ensino de leitura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Márcia Cassiana Rodrigues da. **Leitura de contos de Paulina Chiziane em sala de aula**: uma experiência no ensino médio. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12258>. Acesso em: 8 maio 2021.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOOLF, Virginia. **O sol e o peixe**: Prosas poéticas. Tradução de Tomaz Ta-deu. São Paulo: Autêntica, 2007.

Capítulo 6

EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

Gertrudes Nunes de Melo
Rebecca Ruhama Gomes Barbosa
Ana Clara Cassimiro Nunes

1 INTRODUÇÃO

Aquisição de prática profissional, resolução de problemas, aprendizagem e entendimento da importância dessas ações na formação inicial do estudante são alguns objetivos possíveis e almejados no Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO). É durante esse período que o estudante aplica na prática escolar o conhecimento teórico adquirido na graduação (BERNARDY; PAZ, 2012).

Para Scalabrin e Molinari (2013), o aprendizado se torna mais eficiente quando obtido por meio da experiência, ou seja, para professores em formação, é na prática efetiva de sala de aula que se torna possível entender os conceitos e procedimentos teóricos. Desse modo, o estágio constitui uma oportunidade que requer determinação, comprometimento e responsabilidade, com vistas à preparação para enfrentar os desafios da futura profissão. Essa atividade é um momento privilegiado para obter conhecimentos sobre os estudantes, seus pares e a escola como um todo (KRUG *et al.*, 2015).

Discussões em torno dessa temática estão conquistando cada vez mais espaço no âmbito educacional, visto que as experiências nunca se esgotam ou se tornam repetitivas – pelo contrário, acompanham o cenário mutável da sociedade, adaptando-se aos novos modelos da prática pedagógica.

Em consonância com esses fatos, Scalabrin e Molinari (2013) afirmam as constantes transformações das novas gerações e dos educadores, os quais, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, necessitam se adequar. Inclui-se também nesse encadeamento o estagiário, sobretudo por ter, no estágio, o primeiro contato com o contexto do qual fará parte.

Nesse sentido, ao propormos discutir a prática docente e o estágio enquanto uma extensão daquela, atentou-se às exigências cada vez mais acentuadas em torno do processo de ensino e aprendizagem, essencialmente no período de distanciamento social vivido em virtude da pandemia de COVID-19. A realidade das escolas já exigia professores bem capacitados e preparados para trabalhar com os estudantes, de forma que viabilizassem uma formação cidadã (MILEO; KOGUT, 2009). Presentemente, essas atribuições ampliaram-se, sendo necessário que os docentes se adaptem

às novas possibilidades, bem como aos conflitos e problemáticas de um cotidiano social repleto de incongruências.

No entanto, essas especificações incorporadas à responsabilidade dos professores nem sempre são simples e fáceis de serem adquiridas, isso porque a atuação profissional é decorrente da formação inicial recebida. Esta, embora deva ser pensada como uma mediação possível para romper paradigmas e instigar a busca de novos conhecimentos, por diversas vezes atua de maneira mecanicista, repassando informações superficialmente e reproduzindo formas pragmatistas de pensamento (MORORÓ, 2017).

Essas situações e carências oriundas da formação deficitária foram intensificadas com a pandemia de COVID-19. Frente a esse cenário, as relações humanas foram alteradas em pouco tempo, e os envolvidos com a educação passaram a utilizar distintas ferramentas tecnológicas para estreitar o contato entre estudantes e professores. A imersão nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) revelou as lacunas na formação inicial e continuada, que precisaram ser sanadas em pleno distanciamento social (GONÇALVES; AVELINO, 2020).

Posto isso, no que tange ao ESO, a Portaria do MEC nº 544 aprovou um parecer favorável à continuidade das atividades desse componente curricular de forma remota (BRASIL, 2020). Esse fato evidencia a maleabilidade em que está inserida a prática pedagógica, que precisou modificar as formas de ensino e a execução do estágio supervisionado. Por isso, entender essas adaptações e a capacidade que o estágio tem de reestruturar conceitos de ensino e aprendizagem como pré-requisitos para futuras mudanças nos instigou a elaborar este escrito.

Propusemo-nos, então, apresentar a dinâmica de funcionamento do ESO no curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) diante de condições de ensino remoto, em decorrência do cenário de distanciamento social, e segundo a ótica de estudantes estagiários que atuaram em observação e regência. Compreendemos a relevância de descrever experiências pedagógicas em um cenário de mudanças, almejando as contribuições e a complementação à formação docente que esses relatos podem ofertar. Fabricio *et al.* (2020) contribuem para essa justificativa ao mencionar que a avaliação, a reconstrução e o compartilhamento das experiências do estágio proporcionam aos acadêmicos de licenciatura,

especificamente, possibilidades e integrações sob perspectivas distintas que podem agregar melhor qualidade de ensino à formação.

2 REFLEXÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Considerado um dos aspectos mais relevantes nos cursos de formação docente, independente de qual seja a área de conhecimento, o ESO, aqui compreendido como ato educativo escolar, possui centralidade na imersão do acadêmico no contexto da docência.

Por essa ocasião, estudantes do Ensino Superior começam a, efetivamente, conhecer o meio escolar para compreenderem a atuação docente. Ingressam no cotidiano escolar através dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) a fim de planejar suas intervenções; refletem e articulam os planos de ensino; praticam a partilha do conhecimento; avaliam suas ações e as ações dos seus pares; pensam e repensam sua prática pedagógica; enfim, exercitam o conteúdo que é adquirido nos cursos de formação de professores em espaços destinados a essas atividades.

Dessa maneira, é imprescindível considerar questões referentes aos dispositivos legais que regem essas atividades. Conhecer a legislação específica do ESO é primordial para docentes orientadores e supervisores e para discentes. Reitera-se aqui a compreensão de que os acadêmicos de cursos de formação superior, especificamente licenciaturas, necessitam de formação qualificada para que, ao adentrarem no âmbito escolar, sejam capazes de incorporar a cultura do contexto em que se encontrarão imersos e de refletir a partir do contexto que desejam construir quando se tornarem egressos da instituição de Ensino Superior e, portanto, profissionais.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 – são as primeiras referências no que concerne ao ESO (BRASIL, 1996; CNE, 2020). São esses documentos que constituem o processo de transposição profissional, que fazem o elo entre as duas lógicas – educação e trabalho – e que proporcionam aos estudantes de Ensino Superior a oportunidade de treinar as competências e habilidades que já têm sob orientação e supervisão de um docente.

É relevante destacar que o ESO integra a estrutura curricular do curso de formação docente como pré-requisito para a conclusão deste, representando etapas específicas nas quais o estudante irá consolidar as exigências arraigadas ao exercício acadêmico-profissional em distintos campos de intervenção.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, com a emissão da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Nela, o estágio aparece contemplado nos princípios norteadores, o que indica que se reconhece que a centralidade da prática deve ocorrer a partir dos estágios, com enfoque no planejamento, na regência e no processo avaliativo das aulas, sob orientação e supervisão de profissional formado, seguindo as recomendações inseridas no PPC.

A Constituição Federal, a LDBEN e a Lei nº 11.788/2008 também fazem alusão ao ESO, deixando claro que esse é o espaço de efetivar a vinculação entre educação e mundo do trabalho. Independentemente do curso, seja pelo exercício direto no ambiente de atuação ou pela participação ativa no planejamento e na realização das ações, o ESO é a fase responsável pela formação profissional (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Em 2018, conforme instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física – Resolução nº 6/2018 –, em seu artigo 11, consideram que o ESO, etapa comum e específica, deverá corresponder a 20% da carga horária total do curso (CNE, 2018).

Para além dos documentos federais que regulamentam o ESO, o IFPB propôs, em 2009, o regulamento dos estágios dos cursos de educação profissional técnica de nível médio e do ensino superior. Nele, o IFPB estabelece diretrizes para a organização de estágios dos estudantes da Educação Profissional nas modalidades Integrado, Subsequente, Superior e Educação de Jovens e Adultos, em conformidade com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). O IFPB compreende que o estágio deve integrar o itinerário formativo do educando e que visa ao aprendizado das competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, buscando, sobretudo, contribuir no preparo do estudante para a vida cidadã e para o trabalho. Essa regulamentação

sofreu alteração mais recentemente no ano de 2017, com a Resolução *Ad Referendum* nº 14/2017 (IFPB, 2017).

Entretanto, considerando as condições distintas que vivemos em virtude do contexto pandêmico mundial, as estratégias pedagógicas institucionais precisaram passar por adaptações. Atendendo às demandas educacionais do momento, a Pró-Reitoria de Ensino do IFPB estabeleceu, em sua primeira instrução normativa de 2020, disposições sobre a oferta de estágio durante a pandemia de COVID-19. Nela, buscou-se orientar os procedimentos no IFPB relativos às atividades de estágio obrigatório e não obrigatório em Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs) (IFPB, 2020).

Considerando o caráter protetivo acima dos aspectos acadêmicos e legais de toda e qualquer atividade no período pandêmico a nível institucional, as recomendações para atividades de estágio foram direcionadas para o desenvolvimento, preferencialmente, de maneira remota. Entretanto, essas recomendações permitiram atividades de estágio em formato presencial, semipresencial ou remoto, considerando as observações do Ministério da Saúde e as fases de implementação gradual das atividades presenciais. Para estudantes pertencentes ao grupo de risco, as orientações permitiam atividades de estágio unicamente no formato remoto.

Posto isso, a equipe gestora responsável pelo Campus Sousa do IFPB promoveu diversos encontros de capacitação docente e discente a fim de preparar a comunidade acadêmica para as AENPs. Além disso, estratégias de suporte financeiro foram elaboradas para garantir que grande parte dos estudantes tivesse acesso às atividades remotas.

Em se tratando de estratégias pedagógicas, a oferta das disciplinas Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado III no formato remoto só foi possível por conta da colaboração dos professores do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física que assumiram a função de professores supervisores, uma vez que os estágios foram ofertados no próprio IFPB por razões de exequibilidade. As cargas horárias precisaram ser ajustadas de acordo com o contexto vigente, e recursos tecnológicos foram incorporados ao processo de orientação, planejamento, observação e regência. Dessa forma, os procedimentos adotados na condução das disciplinas de ESO no IFPB foram sendo construídos coletivamente, por meio do diálogo, à medida que as recomendações institucionais foram sendo publicadas,

de modo a garantir continuidade do processo de formação e excelência na educação ofertada.

3 DO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO À DOCÊNCIA SUPERVISIONADA: DESAFIOS ENCONTRADOS E ESTRATÉGIAS ADOTADAS

3.1 Estágio Supervisionado de Observação

Encarando o estágio supervisionado como primeiro momento de contato mais próximo com a prática da docência, o que inclui participação em planejamento e orientações, é possível afirmar que este contribui para calçar a trajetória do estudante na formação de um bom profissional.

Com a pandemia de COVID-19, ações foram adaptadas e foi preciso aderir ao formato de aula não presencial, algo incomum à realidade da docência vivenciada antes desse processo. Nessa adaptação, as disciplinas ofertadas também modificaram suas estratégias de trabalho, e a relação entre professores supervisores e estudantes precisou se adequar.

Na disciplina Estágio Supervisionado I, foi possível adentrar no novo formato e visualizar as dificuldades no processo das AENPs, a começar pelas expectativas sobre as orientações. As dúvidas eram frequentes, uma vez que as fichas de observação precisavam ser modificadas e as horas para cumprir a carga horária eram incertas; era um momento no qual todos estavam aprendendo a pensar e agir frente à nova situação. O tempo das aulas havia sido modificado para não sobrecarregar os estudantes, mas, ao mesmo tempo, a carga horária a ser cumprida na disciplina de estágio não sofreu alteração, o que exigiu diálogo mais próximo entre docente orientador, supervisores e discentes, para ajuste da conduta e dos procedimentos.

Nesse sentido, muitas foram as adequações, que se estenderam, também, à forma de comunicação e planejamento das aulas, cujo meio oficialmente recomendado era o aplicativo WhatsApp. Usar essa ferramenta como possibilidade de comunicação oficial entre as partes traz, junto, potencialidades e fragilidades. Uma das primeiras é a praticidade, considerada fator positivo, pois a comunicação se dá de forma rápida, o que, consequentemente, dá maior celeridade à resolução das questões. A fragilidade, por sua vez, consiste na falta de diálogo quando se utiliza esse

tipo de ferramenta, sobretudo por ser a conversação um componente de extrema relevância para a compreensão de como ocorreu o processo de desenvoltura durante a regência. Assim, considerando o Estágio de Observação como um primeiro momento de interação do estudante com a docência, destaca-se a percepção de que as informações eram rapidamente compartilhadas e de que havia pouco diálogo e debate nas aulas, o que fez com que o processo de observação ocorresse sem atender a todas as expectativas e sem explorar tantas potencialidades.

Os desafios, muito embora superados ao longo do processo, sempre estiveram presentes. As aulas, mesmo tendo aspectos atrativos, pouco prendiam a atenção dos estudantes, cuja frequência às aulas síncronas foi diminuindo. Eventualmente foram realizadas algumas atividades complementares, objetivando contribuir um pouco mais para o enriquecimento do saber e para a partilha de conhecimento; ainda assim, a frequência a essas atividades também se apresentava reduzida, muito provavelmente em razão de dificuldades de acesso à internet, da necessidade de alguns estudantes trabalharem no horário de aula ou até mesmo da falta de motivação para estudar.

Apesar das dificuldades citadas, as atividades desenvolvidas contemplaram a maioria dos objetivos propostos nos planos instrucionais. No que se refere ao Estágio de Observação, este se caracterizou como um percurso de longos embates e exigências, fatores vencidos em passos planejados e dialogados, mas que demandaram tempo e encorajamento para serem superados. De alguma forma, esse encadeamento potencializou a formação para o ser docente, talvez de maneira inesperada – sem gerar expectativas de que o processo de ensino-aprendizagem é sempre belo –, mas de uma forma real, na qual, por muitas vezes, fez-se necessário ressignificar momentos.

O cenário da pandemia apressou, sem preparar nada nem ninguém, um momento de uso necessário da tecnologia, sendo esse fato favorecedor das necessárias e próximas evoluções do sistema educacional brasileiro. À medida que os professores se moldavam aos novos recursos possíveis, ampliaram-se as oportunidades e expectativas para uma aprendizagem efetiva que utiliza procedimentos próximos à realidade para promover autonomia e criticidade nos estudantes.

Vivenciar o estágio dessa maneira também obrigou, no bom sentido da palavra, à busca por estratégias, ainda no processo de formação, para estimular os estudantes a se envolverem nas atividades, especialmente nas aulas de Educação Física, disciplina esta que recebe um olhar marginalizado e de pouca importância no contexto escolar, mesmo tendo sua contribuição para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, motores, psicológicos, sociais e afetivos já há muito tempo comprovada.

Além disso, precisou-se modificar a forma de ensino dessa disciplina, reconhecida por seu teor predominantemente prático. Esse teor não foi esquecido: buscou-se interligá-lo à teoria, discutindo temas de relevância para o cenário social vivido atualmente. Foram debatidas temáticas atuais na realidade dos adolescentes, como imagem corporal e influência da mídia, saúde e atividade física na pandemia, mostrando possibilidades de como se movimentar de forma adequada durante o período de distanciamento social exigido pela pandemia que assola o mundo.

Desse modo, considera-se que toda experiência durante a formação se torna válida. Afirmar isso não pressupõe uma generalização, mas um aproveitamento das oportunidades/vivências, sejam positivas, para utilizá-las futuramente, ou negativas, como um filtro e exemplo. O processo educativo exige ultrapassar percalços e vivenciá-los. Para Paulo Freire (1995, p. 59), “um educador progressista não pode viver de maneira mecânica a tarefa docente”; ao mesmo tempo, o conhecimento emerge através da invenção e da reinvenção, da inquietação, da impaciência, de uma contínua e esperançosa investigação que as pessoas buscam no mundo e da relação com os outros (FREIRE, 1995).

3.2 Docência supervisionada

Visando dar início às práticas pedagógicas, a disciplina Estágio Supervisionado III foi realizada de forma remota no Campus Sousa do IFPB. Foi aplicado nas turmas de Ensino Técnico Integrado ao Médio, devido ao contexto pandêmico mundial vivido no momento e à necessidade de adaptações para sua realização.

Tal atividade é regulamentada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, a qual define o estágio como ato educativo supervisionado e de-

termina medidas para que a atividade possa contribuir para a contextualização curricular e para a familiarização do estudante com o mundo do trabalho. Assim, percebeu-se como necessária a continuação das ações de formação, além da tentativa de contextualizar a situação atípica vivida pelo surgimento do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Até então com atividades acadêmicas interrompidas, o IFPB retomou as aulas no formato não presencial, tendo como base a Portaria do MEC nº 544, que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia de COVID-19, revogando as portarias de números 343/2020 e 345/2020, que tratavam do assunto. Além do retorno das aulas, a portaria também recomendava a oferta de estágio supervisionado nas instituições de Ensino Superior.

Considerando essa possibilidade, o ESO foi ofertado respeitando a carga horária de 400 horas, dividida em quatro disciplinas (Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV). Na circunstância pandêmica, a disciplina Estágio Supervisionado III, com correspondência de 100 horas, que normalmente seria ofertada nos anos finais do Ensino Fundamental, foi realizada nas turmas do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFPB. Além disso, as aulas foram ministradas em duplas ou trios, por meio de plataformas digitais e ambiente virtual de aprendizagem.

O Estágio Supervisionado III consiste em um momento de fundamental importância no processo de formação e constitui-se num treinamento que possibilita ao discente vivenciar o que está sendo estudado na graduação e imergir no ambiente de aula, aproximando-se da escola, dos estudantes e do futuro ambiente laboral (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nessa perspectiva, o IFPB tentou atender a essa demanda a partir da oferta do ESO no formato remoto. Todas as atividades desenvolvidas durante o estágio estavam em conformidade com o plano instrucional de ensino, elaborado pelo docente responsável pela disciplina e avaliado por comissão específica. Os encontros semanais permitiram a realização de aulas teóricas, práticas, além de atividades extracurriculares.

De acordo com o PPC, disponível nos canais virtuais do IFPB, no Ensino Médio, em que os conteúdos fazem parte do ciclo de aprofundamento e sistematização do conhecimento, a Educação Física visa ressignificar

as práticas vivenciadas no Ensino Fundamental, as quais, frequentemente, são restringidas à execução dos fundamentos básicos e técnicos de alguns esportes.

Para alcançar o objetivo de desenvolver essas competências, foram utilizadas estratégias através de aulas expositivas e dialogadas, estabelecendo um ambiente adequado dentro de um processo de construção do conhecimento, de maneira a reforçar a importância desse elemento para a prática pedagógica. Além disso, momentos de interação e construção coletiva foram vivenciados, permitindo aos estudantes, estagiárias e docentes partilhar conhecimento ao tempo em que também aprendiam.

Apesar do contexto de distância e de ensino no formato remoto, foram realizados encontros virtuais de expressiva relevância, instigando estudantes a realizarem atividades que envolvessem movimentos corporais, criação de vínculos, valorização das atitudes éticas, assim como adesão à prática regular de atividades físicas e a hábitos saudáveis. Foi necessário assumir um papel agregador nesse momento, reconhecendo características e experiências dos estudantes e fazendo com que aprimorassem ainda mais suas habilidades, adquiridas tanto na escola quanto fora dela.

Ainda nessa perspectiva, foram abordados e discutidos assuntos como os efeitos do distanciamento social durante a pandemia de COVID-19, saúde mental e sono, através de estratégias de aulas exploratórias, utilização de slides, estímulo à criticidade dos estudantes, disponibilização de fóruns de discussão, questionários e textos-base, tomando sempre como pilar recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e pesquisas científicas que pudessem respaldar o conhecimento que estava sendo construído e agregado.

Desafios eram propostos a fim de contextualizar o conteúdo abordado na aula na realidade vivida, sendo, para isso, utilizadas ferramentas virtuais de comunicação social, como por exemplo Instagram e WhatsApp. Todo o material utilizado durante as aulas, bem como material de suporte e reforço, era disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Os desafios também se fizeram presentes nos encontros virtuais síncronos e assíncronos, que ocorreram por meio de fóruns de discussão, questionários, textos-base e metodologias construtivistas a partir de indagações e questionamentos feitos durante a aula. Além disso, procurou-se

desenvolver o senso crítico, a análise das realidades e do contexto cultural no qual os discentes se encontram inseridos, com indicação de filmes e documentários. Outros recursos empregados foram as plataformas interativas, que possibilitaram a participação em enquetes on-line e a construção de nuvem de palavras. Imagens e vídeos foram elaboradas e disponibilizadas para os estudantes como forma de reforçar as informações compartilhadas no momento das aulas.

Tendo em vista a particularidade do momento vivido, as atividades complementares foram realizadas através do Núcleo de Aprendizagem, atividade docente extra sala de aula, vivenciado a partir de plataformas digitais com o objetivo de revisar e reforçar informações acerca da temática abordada em aula, permitindo ao estudante sanar dúvidas, compartilhar saberes, discutir referências apresentadas nas aulas e trazer outros debates.

Além disso, o momento reservado para o Núcleo de Aprendizagem também proporcionou aprofundamento de temáticas específicas em termos de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através de resolução de questões e discussão acerca destas.

A experiência com as AENPs no Estágio Supervisionado III permitiu vivenciar as atribuições e os afazeres do docente de Educação Física na atual conjuntura de pandemia de COVID-19. Não foi um processo fácil; aliás, lutar pela vida não é fácil. Colocar-se diante de uma realidade que exige estudo, planejamento de aulas, regência de ensino e na qual, ao mesmo tempo, se põem constantes reflexões acerca do período conturbado de crise sanitária e política no país e de fragilidade governamental – tudo isso exigiu cuidados com a saúde mental e imenso esforço para não perder a esperança em dias melhores.

Destacam-se, ainda, as dificuldades no enfrentamento da construção coletiva e o confronto de ideias e filosofias quando nos propomos a trabalhar em conjunto. Ideias diferentes, pensamentos conflitantes, distintas formas de interpretar e reagir a determinadas situações: isso também proporcionou crescimento, sobretudo crescimento profissional, quando se propõe seguir mantendo a ética e o respeito pelo outro.

Apesar das incertezas, das angústias e do contexto pouco ou nada favorável, a experiência das AENPs na disciplina de ESO III possibilitou muito crescimento profissional. A intenção de sair da zona de conforto encontra-

-se explícita no empenho em planejar e desenvolver as atividades propostas, e abraçar essa ideia, tentando efetivar o processo de ensino e aprendizagem de fato, foi o combustível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos legislativos e institucionais vigentes, os trabalhos sobre o atual cenário e as experiências relatadas permitem apontar que os debates educacionais têm evoluído em plena pandemia. Essa nova realidade nos propõe modificações e gera a premência das adaptações metodológicas, sobretudo com ferramentas tecnológicas, com atividades adicionais e ações que possibilitem momentos eficientes.

Por conseguinte, a geração de conhecimentos e conteúdos produzidos a partir do uso das mídias e de seus recursos tecnológicos se faz indispensável e tem que ser fomentada pelos educadores nos cursos de formação inicial. Compreende-se que seu manuseio tem capacidade de estimular o conhecimento, proporcionando interação, maior efeito às práticas pedagógicas e contribuindo para suplantando as dificuldades enfrentadas pela educação, especialmente em tempos de pandemia.

Consideramos que essa nova vivência tenha sido um momento de superação, tanto para esses estudantes-estagiários como para os professores supervisores e para o corpo escolar, trazendo uma nova possibilidade de diálogo e construção desse processo educacional.

Aqui vale ressaltar a importância da mediação, disponibilidade e prestatividade dos professores supervisores, que, em meio a esse cenário, enriqueceram e modificaram o modo de lidar com o conteúdo, proporcionando novos moldes de ensinar e aprender, além de novas percepções no desenvolvimento das aulas, como também no acompanhamento. Acrescente-se a isso a imensa disposição apresentada pelos estudantes para enfrentar esse novo desafio e extrair todo conhecimento e experiência a partir dessa vivência.

É notório que o componente do ESO se configura como uma etapa imprescindível para a formação desses estudantes, que precisa ser preservada e valorizada na construção de futuros profissionais, sendo bem arti-

culada e amparada, diante dos diversos saberes educacionais necessários à preparação do profissional da educação.

Nossas considerações ainda atravessam a preocupação de não ter sido a totalidade de estudantes que pôde participar de forma efetiva dessas novas ferramentas de ensino: os meios digitais e/ou as redes sociais. Que, apesar de todos os esforços dedicados pela instituição, pela gestão, pelo corpo docente e pelos estagiários, não tenha sido possível garantir o contato em sua integralidade.

Porém, nos vimos satisfeitas com a nova ligação educacional aberta entre estudantes e docentes. Permitimo-nos aprender e evoluir no decorrer desse processo, suplantamos medos e viabilizamos novos conhecimentos, confirmando que o processo educacional é um caminho de mão dupla para todos, em que se aprende e se ensina de maneira incessante.

Por fim, conclui-se que, independentemente de todos os percalços vividos no atual contexto, essa temporada tem estimulado os debates sobre a educação e a análise desses processos de formação, como também a busca pela qualidade do ensino no âmbito do Campus Sousa, além do reconhecimento da relevância dessas novas experiências e da importância da imersão dos estudantes nesse processo.

REFERÊNCIAS

BERNARDY, K.; PAZ, D. M. T. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. *In*: XVII SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 17., 2012, Cruz Alta. **Anais [...]**. Cruz Alta: Unicruz, 2012. p. 1-4. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 1 maio 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 28, p. 87-90, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/02/2020&jornal=515&pagina=87&totalArquivos=189>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 243, p. 48-49, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795. Acesso em: 30 jan. 2019.

FABRICIO, J. V. *et al.* A importância do estágio para a formação docente: experiências de estágio supervisionado em Educação Física no âmbito da educação, do esporte e do lazer. *In*: COLOMBO, N. (org.). **Ciências Humanas: afeto, poder e interações**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. v. 2, p. 69-78. DOI: <https://www.doi.org/10.22533/at.ed.5422008107>.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira (Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire). São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GONÇALVES, N. K. R.; AVELINO, W. F. Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 10, p. 41-53, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4022983>.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Instrução Normativa 1/2020 - PRE/REITORIA/IFPB, de 13 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a oferta de estágio (em período da pandemia do Coronavírus (COVID-19)). João Pessoa: IFPB, 2020. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/campinagrande/assuntos/estagio/documentos/instrucao-normativa-1-2020-pre-reitoria-ifpb-de-13-de-outubro-de-2020-1-1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Resolução Ad Referendum nº 14, de 30 de maio de 2017**. Dispõe sobre o Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB. João Pessoa: IFPB, 2017. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/assuntos/regulamentos/Arquivos/resolucao-no-14-2017-ar-regulamento-de-estagio-supervisionado-dos-cursos-de-licenciatura-do-ifpb.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

KRUG, H. N. *et al.* Ser professor na escola: de aluno a professor no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Educação Física. **Revista Linhas**, v. 16, n. 30, p. 248-269, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723816302015248>.

MILEO, T. R.; KOGUT, M. C. A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4943-4952. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3000_1750.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

MORORÓ, L. P. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1961>.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 9 maio 2021.

Capítulo 7

DIÁLOGOS EXTENSIONISTAS: PRÁTICAS URGENTES EM TEMPOS DESAFIADORES

Francisco Tibério Felizmino de Araújo
João Edson Rufino
Pedro Santiago Couto

*A vida não é só isso que se vê
É um pouco mais
Que os olhos não conseguem perceber
E as mãos não ousam tocar
E os pés recusam pisar.
(Paulinho da Viola e Hermínio Bello de Carvalho)*

*Não há saber (de aprender) senão na
relação com o saber (com o aprender).
Toda relação com o saber (de aprender)
é também relação com o mundo, com
os outros e consigo. Não existe saber (de
aprender) senão quando está em jogo a
relação com o mundo, com os outros e
consigo. (Bernard Charlot)*

*Nosso atraso real foi nunca ter realizado
os aprendizados sociais e políticos que
conduziram em outros lugares a sociedades
mais justas e igualitárias, sem “subgente” e
vidas abandonadas e esquecidas, jogadas
no lixo do desprezo e da humilhação
cotidiana. É isso que faz com que nossa
modernidade seja seletiva, excludente e
doente. (Jessé Souza)*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os tempos desafiadores nos impõem novos limites e obrigações e, também, nos incitam a inovar em nossos costumes e práticas; além disso, mexem em nosso modo de ser, portanto nos instigam a agir diferente. No contexto do advento da COVID-19, os educadores e discentes passaram por grandes dificuldades com a necessidade de um novo fazer pedagógico inesperado, daí a urgência em buscar soluções possíveis para dar continuidade ao que não podia parar: o ato educativo.

O desafio é relevante e grande, porém, apesar de ser algo diferente, a pandemia causou, de início, certa inércia na construção educacional, o que não seria a primeira vez, mas, desta feita, seria uma situação distinta. Portanto, o desafio, imposto pela pandemia, nos levou a imaginar que é preciso pensar e compreender o processo educacional brasileiro, ou melhor, a historicidade da nossa educação, porque essa compreensão é algo que nos situa em nossas próprias raízes culturais. Nesse contexto, exploramos um pouco, neste capítulo, a história da educação brasileira, que sempre foi repleta de dificuldades e desafios, desde os primórdios, como pode ser observado na chegada da educação jesuítica, até os dias atuais. Entre acertos e erros, foram muitas lições e aprendizagens que, para quem tem curiosidade, mostram caminhos a seguir acerca de dificuldades pedagógicas ocorridas.

Ao nos depararmos com a prática educativa contemporânea, aqui explorada sob a ótica da Rede Federal de Educação, num recorte epistemológico e geográfico do IFPB Campus Sousa, somos levados a compreender que muitas mudanças foram conquistadas, apesar das dificuldades existentes, porque não existe educação ideal, mas situações reais com seus possíveis problemas. Entretanto, a luta pela resolutividade é a marca da superação, que faz termos uma educação pública, gratuita e de qualidade, a partir de uma proposta educacional diferenciada no ensino técnico e tecnológico da formação profissional, com base no dinâmico processo de ensino, pesquisa e extensão.

Explorar o ensino da prática extensionista é o propósito deste capítulo. Passear por esse horizonte de saber nos revela a missão e o grande desafio de promover a atitude de sairmos dos muros acadêmicos para so-

cializar nossos conhecimentos, experiências e práticas com a sociedade ao redor; a extensão é a ferramenta própria para fazer essa articulação. Essa é a missão estabelecida pelo Programa InterdisciplinaCidade, que visa a um fazer diferente.

Na primeira etapa do referido programa, as atividades de interação com as comunidades e instituições foram realizadas de forma presencial, no chamado “desembarque” do IFPB Campus Sousa nos municípios parceiros (Aparecida, Lastro, Nazarezinho, Marizópolis, Santa Cruz, São Francisco, São José da Lagoa Tapada e Vieirópolis), nos quais uma significativa diversidade de ações ocorreu. No entanto, com o surgimento da pandemia de COVID-19, tudo teve que parar – o ensino, a pesquisa e a extensão – e ser repensado. Nesse sentido, o referido programa, para a continuação no cenário pandêmico, passou por uma reestruturação que forçou o recurso às práticas não presenciais, quando reconfiguramos as atividades através de aulas remotas. O importante é que, ao invés de diminuir, o programa na verdade cresceu, pois, além dos oito municípios atendidos, passamos a trabalhar diretamente com mais cinco outros municípios (Bernardino Batista, Joca Claudino, Santa Helena, São Domingos e Tenente Ananias), sendo os resultados bastante alvissareiros.

Com essa iniciativa inovadora, o IFPB Campus Sousa conseguiu aproximar-se dos municípios onde reside a maioria dos seus discentes e, assim, apresentar seus conhecimentos e experiências, por meio dos diálogos extensionistas, em suas práticas urgentes e desafiadoras, objetivando cooperar nos processos de desenvolvimento locais.

2 A PROBLEMÁTICA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

É deveras problemática a história da educação no Brasil, país de base colonial, que naturalizou as desigualdades, uma vez que precisamos da escolarização sistemática e inclusiva, enquanto dever do Estado. Poucas vezes a educação saiu das suas linhas teóricas e quase nunca foi oferecida para todos. Gestada na e para a *Casa Grande*, a elite brasileira (ou *A elite do atraso*, como quer Jessé Souza¹⁰) via na *Senzala* o refugio

10 Cf. *A elite do atraso*, obra na qual Souza (2017, p. 64) destaca: “[...] a elite dos proprietários mantém seu padrão predatório de sempre. A grilagem de terra, covarde e assassina como sempre, foi e ainda é uma

sociocultural para quem a educação não deveria chegar, haja vista que essa parcela da comunidade sempre foi entendida como meros serviçais, inclusive no pós-abolição.

Desde os primórdios da educação nacional, no âmbito do poder, a construção da cosmovisão deturpada do cidadão brasileiro não se preocupou devidamente com a geração de saberes e sua justa partilha. Ao longo da história, a educação brasileira nunca se voltou, verdadeiramente, para socializar conhecimentos formativos para todos. Estratégias foram utilizadas para beneficiar a elite em detrimento das demais classes sociais, notadamente os mais pobres, para os quais, quase sempre, sobravam deveres e faltavam seus direitos elementares, entre os quais deveriam estar contidos aqueles relacionados à formação educacional. Entretanto, como afirma Aranha (2018, p. 7), “Se somos seres históricos, nada escapa à dimensão do tempo”. Portanto, ao longo do tempo, a cada nova Carta Magna, tentava-se inserir um pouco mais de direitos nessa área para as classes menos favorecidas, tamanhos eram o descaso e a vergonha nessa seara.

A bem da verdade, o processo da educação brasileira – desde que, por aqui, aportaram os jesuítas ou a Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loiola em 1534, como resultado da Contrarreforma da Igreja Católica em resposta à Reforma realizada pelo protestantismo de Martinho Lutero – jamais pensou no todo populacional. Na conquista das novas terras, era preciso garantir que a evangelização e a catequização dos indígenas fossem feitas pelos jesuítas, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega, no conhecido Período Jesuítico (1549-1759), cujo maior objetivo era tornar os nativos cristãos católicos, impedindo que o avanço dos protestantes realizasse essa tarefa.

A Ordem da Companhia de Jesus também foi responsável pela educação dos colonos e brasileiros até a chegada do período pombalino, comandado por Sebastião Carvalho de Melo – o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal no reinado de Dom José I. O primeiro-ministro, sob a inspiração do movimento iluminista da Europa, expulsou os jesuítas do

espécie de acumulação primitiva de capital eterna no Brasil”. Vale ressaltar que, nesse momento do período colonial, começa a se fortalecer a “elite do atraso”, pois, com escolas deficitárias, só pôde estudar quem ia para Portugal ser bacharel, médico etc., reduzindo-se ainda mais o número de pessoas minimamente escolarizadas no Brasil.

Brasil e os proibiu de estarem à frente da educação, de modo que o que não era bom ficou ainda pior, tendo em vista que foram criadas as aulas régias, que podiam ser ministradas por qualquer pessoa, mesmo sem nenhum preparo para tal. Assim, o Brasil sofreu um grande desmantelamento da organização jesuítica sem a implantação de um novo projeto educacional, pois somente dezessete anos depois – ou seja, em 1776 – é que foram criadas escolas com cursos sistematizados. Essa ação foi desastrosa para a educação brasileira, porque foi instituída a educação leiga com a responsabilidade total do Estado, como sinaliza Aranha (2018).

A partir da vinda da família real portuguesa para o Brasil – capitaneada pelo Príncipe Regente Dom João VI com a proteção das tropas britânicas, pois estavam fugindo da perseguição de Napoleão Bonaparte –, o Brasil passa por uma nova fase, conhecida como Período Joanino (1808-1821), quando se deu início a uma transformação no ensino e nos demais setores de desenvolvimento do país. Foi nesse período que se começou a investir no ensino técnico profissionalizante para gerar mão de obra qualificada, como também se investiu no ensino superior, quando, em 1808, nasceu o curso de cirurgia da Bahia e o curso de cirurgia e anatomia do Rio de Janeiro. Surgiu, também, a Imprensa Régia, e foi implantado o Jardim Botânico. Em 1810, foi criada a Academia Real Militar, que, depois, passou a ser a Escola Nacional de Engenharia. O Brasil prosperava como nunca havia ocorrido antes! As elites, porém, nunca deixaram de mandar os filhos para a Europa, desconfiando da qualidade dessa formação.

Com o retorno da família real para Portugal, começou o Período Imperial (1822-1889), quando o príncipe Dom Pedro I liderou a independência e, pouco tempo depois, em 1824, outorgou a primeira Constituição. Essa Carta Magna trazia uma inovação na educação, porque inspirava a ideia de implantação de um Sistema Nacional de Educação, com escolas primárias, ginásios e universidades. O império inovava na estratégia educacional porque estava pensando e planejando seu desenvolvimento, mas não dispunha de educadores capacitados em número suficiente; por isso, utilizou-se do método lancasteriano, de origem inglesa, instituído em 1827. Esse método se baseava no auxílio mútuo entre os alunos mais adiantados (monitores) e os menos adiantados, com apoio do inspetor de alunos aos alunos mais adiantados.

Faltavam, porém, estrutura e organização na educação nacional. Outros fatos relevantes desse período são a criação do colégio de nível secundário Pedro II, no ano de 1838, instituição voltada para preparar os discentes para os cursos superiores, e também a Reforma Leôncio de Carvalho, aprovada pelo Decreto nº 7.247, em 1879, cujo objetivo era institucionalizar a liberdade nos ensinos primário, secundário e superior. Essa reforma também defendia a ideia de que todos os que se julgassem capazes ou aptos poderiam ensinar e utilizar seus métodos de ensino, o que acabou por complicar o processo educacional, ao invés de melhorá-lo, pois tal atitude desvalorizava a prática pedagógica.

No período da República Velha (1889-1930), o Brasil passou por grandes reformas em todas as áreas do conhecimento. Com a Proclamação da República, em 1889, foi adotado o sistema presidencialista, inspirado no modelo político dos Estados Unidos da América, que, por sua vez, influenciou a educação brasileira com as ideias do Positivismo de August Comte, com um modelo de educação científica. É nesse contexto que se inserem as contribuições da reforma de Benjamim Constant, que assegurou a educação laica (separação entre Estado e Igreja).

Por sua vez, Eptácio Pessoa defendia a formação de alunos para o ensino superior, enquanto a Reforma Rivadávia Corrêa propunha o ensino de utilidade prática. Nessa época, o contexto da educação nacional lidava com uma tríade pedagógica, composta pela *Pedagogia Tradicional*, com fundamentos jesuíticos, segundo a qual somente o professor detinha o conhecimento; a *Pedagogia Nova*, que considerava o aluno e o professor como responsáveis pela relação de ensino-aprendizagem; e a *Pedagogia Libertária*, que via na educação a possibilidade não apenas de transformação social, como também de diminuição das desigualdades sociais, tão fortemente existentes no país.

O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado por Getúlio Vargas durante o período da Segunda República (1930-1934), o que promoveu muitas transformações na estrutura e organização do ensino, a exemplo da criação do Conselho Nacional de Educação e da organização do ensino secundário e comercial. Em 1932, surgiu o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores, que denunciavam problemas no fazer pedagógico e reivindicavam

melhorias no ensino, a exemplo da construção de objetivos e fins da educação. Nesse sentido, vejamos a afirmação de Aranha (2018, p. 532-533):

Devido ao clima de conflito aberto, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. O documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional.

A referida autora ainda pondera que

Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto – que certamente fora redigido sob a inspiração de Anísio Teixeira – era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. (ARANHA, 2018, p. 532-533).

No período do Estado Novo (1937-1945), ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial, a educação passou por uma fase muito difícil, porque a última fase do governo Vargas se utilizou da manipulação social como meio de alcançar seus resultados políticos e seus interesses. O mecanismo educacional no qual Vargas se inspirou foi o modelo educacional nazifascista europeu, que impunha a falta de liberdade de ensino, sendo que os educadores que conspirassem contra essa tendência poderiam ser exilados do país ou mesmo mortos. Nesse período, os investimentos educacionais eram feitos mais na educação tecnicista. Foi também nessa época que surgiu a União Nacional dos Estudantes. Ocorreu a retomada da Reforma Rivadávia Corrêa, possibilitando a criação de universidades privadas. O estudo das línguas foi drasticamente reduzido em sua carga horária, como também ocorreu o dualismo escolar, com uma educação voltada para a elite e outro tipo de educação para as classes trabalhadoras. Em 1942, foi implantada a Reforma Capanema, que defendia a ideia de que a educação deveria fornecer habilidades em conformidade com as funções atribuídas às diferentes classes sociais. Nesse contexto, eram oferecidas a educação superior, a educação primária e secundária, a educação profissional e a educação feminina.

Com a deposição de Getúlio Vargas, nasceu a República Nova (1946-1963), que trouxe consigo o processo de redemocratização do ensino, colocando em prática algumas das propostas do “Manifesto da Educação Nova”, apresentado na década de 1930. Portanto, a educação tornou-se obrigatória para que todos os brasileiros estudassem, concluindo, no mínimo, o ensino primário. Nesse período, foram delimitadas as competências do governo federal na regulamentação do processo educacional da nação, e começou a ser estruturada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para organizar todo esse processo. Segundo Carneiro (1998, p. 21),

Os termos diretrizes e bases como conceitos integrados não surgiram na educação brasileira de forma refletida, ou seja, em decorrência de uma filosofia da educação que, nutrida por uma crítica pedagógica coerente, desaguasse numa postura de confrontação à visão fragmentária de compreensão de educação, de sistema educacional e de seus desdobramentos. São conceitos que vão se encorpan-do. Na verdade, estas noções (palavras), primeiro, surgiram separadas em contextos fraseológicos fluidos. Eram despossuídas, portanto, do dinamismo de que se revestiriam quando, na Constituição do Estado Novo (1946), reaparecem em posição contígua.

A educação brasileira tenta melhor se organizar e fazer frente às necessidades do Estado democrático e liberal, sem, no entanto, possuir uma unidade sólida em sua estrutura. Com o retorno de Vargas ao governo em 1951, dessa vez eleito democraticamente, a educação brasileira recebe as contribuições das teorias de Jean Piaget e, poucos anos depois, é criado o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Com o suicídio de Getúlio Vargas em 24 de agosto de 1954, o vice-presidente, o potiguar Café Filho, assume o governo de transição e investe na economia. O próximo presidente da República, Juscelino Kubitschek (1956-1961), não investiu em educação num sentido humanista, voltando-se para a educação tecnicista, a fim de atender ao processo de desenvolvimento da indústria. Em 1959, os pioneiros da educação lançam manifesto exigindo educação pública de qualidade. Nesse período do governo JK, ainda período do pós-guerra, começa a ocorrer a supremacia

econômica dos Estados Unidos com seus interesses imperialistas, como afirma Aranha (2018, p. 517):

Não tardou, porém, a invasão econômica e cultural norte-americana e, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), as indústrias multinacionais (entre elas, a automobilística) entraram definitivamente no Brasil.

Nesse contexto pós-guerra, em 1961 surge a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação): a Lei nº 4.024, baseada nas estratégias da Escola Nova, que demora treze anos para entrar em vigor. Em 1962, é elaborado o Programa Nacional de Alfabetização, inspirado na pedagogia do educador Paulo Freire, mas o referido programa é barrado pelos militares em 1964. No período entre 1964 e 1985, quando decorre a ditadura militar, intensifica-se uma educação com base numa visão militarista, apresentando um caráter repressor e manipulador da população. Em 1964, é assinado um acordo entre o MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, o chamado convênio MEC-USAID, que orienta as reformas universitárias e as mudanças no ensino fundamental, como retratado no relatório do cel. Meira Matos. A reforma universitária seria completada por Jarbas Passarinho, através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabelece a Reforma Universitária. Portanto, podemos observar que, “[...] para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico” (ARANHA, 2018, p. 554).

No ano de 1971, o Parecer 853 do Conselho Federal de Educação define o currículo e os conteúdos de núcleo comum, as disciplinas, os objetivos e o processo educativo, para determinar os rumos da educação de 1º e 2º graus, enquanto o Decreto nº 68.908 dispõe sobre o concurso vestibular, como meio de ingresso no ensino superior. A Constituição de 1967, aprovada pelo regime civil-militar, desobriga o Estado de altos investimentos na educação e na formação de professores. É estabelecida a Educação Moral e Cívica como matéria obrigatória. O ensino se transforma em um instrumento de domínio social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ganha uma reformulação em 1971, quando inclui no currículo escolar a obrigatoriedade das disciplinas

de Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística, além de programas de saúde, sendo também definido o ano letivo de 180 dias. O ensino de 1º grau torna-se obrigatório entre os 7 e os 14 anos. Os recursos ficam sob a responsabilidade dos municípios, não se prevendo dotações dos estados nem da União para esse nível. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é extinto e, em seu lugar, cria-se o Projeto Educar.

Em 15 de janeiro de 1985, o vice-presidente José Sarney assume interinamente o poder, em virtude de doença do presidente Tancredo Neves, eleito em 15 de janeiro de 1985 por eleição indireta. Com sua morte, em 21 de abril de 1985, Sarney acaba assumindo em caráter pleno. Dessa forma, põe-se fim à ditadura e tem início a chamada Nova República. “Com a sua morte trágica – acontecimento que provocou comoção popular –, o vice José Sarney tornou-se o primeiro presidente civil desde 1964”, conforme relata Maria Lúcia Aranha (2018, p. 518).

Na história da Educação Brasileira concernente ao período contemporâneo observa-se um empenho em fortalecer a democracia e a livre cidadania, ambas pautadas no aspecto do fazer pedagógico com qualidade. Esse desafio marca a década de 1980, principalmente com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988. A nova Carta Magna é vista como a grande conquista do país, representando um novo alento para a política educacional, pois, a partir desse momento, a educação fica assegurada como direito de todos os cidadãos.

Apesar das expectativas geradas com a promulgação da Constituição de 1988, a educação nacional passa a se inspirar no modelo de educação defendida pelo capital, por meio da prática do neoliberalismo, adotado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. O Brasil, nesse período, fica cada vez mais dependente do capital internacional, o que afeta, inclusive, o âmbito educacional, porque o processo de educação nacional passa a ficar atrelado às demandas do mercado, não mais cumprindo com suas funções sociais e culturais e recebendo orientações de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, por exemplo.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – segue as premissas dos organismos internacionais. Assim, é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Funda-

mental e de Valorização do Magistério (Fundef), e são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), objetivando favorecer uma nova postura no trato pedagógico e na qualidade do ensino.

No período do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tem início no ano de 2003, a nova política educacional mantém o que está dando bons resultados, mas também institui mudanças significativas para ampliar e garantir o pleno funcionamento da educação em todos os níveis, com cuidados especiais nos segmentos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Para garantir essa linha de ação, o governo Lula cria o Fundeb – Fundo Nacional da Educação Básica –, que substitui o Fundef, corrigindo falhas existentes. Também são efetuados, nesse período, fortes investimentos na educação técnica e tecnológica, com grande ampliação e criação de novas universidades e institutos federais, espalhados por todo o território nacional. Dessa forma, promoveu-se o aumento dos padrões de desempenho educativo e da competitividade internacional.

Quando a educação passa a ser um direito essencial e é considerada como uma necessidade das mais prementes na construção da tessitura social, a formação da sociedade começa a ser alterada para ampliar seu leque de oportunidades, de forma que as famílias dos trabalhadores e as classes sociais mais baixas possam sonhar com um futuro melhor, porque seus filhos têm possibilidade de conquistar não apenas mais conhecimento e um diploma, mas também uma nova profissão. Isso representa uma abertura para mudanças e ações transformadoras, através do acesso e da permanência na educação, por via de políticas públicas duramente conquistadas.

A história da educação brasileira traz em seu bojo muitas e antigas dificuldades concernentes à promoção de uma educação pública gratuita e de qualidade, numa perspectiva inclusiva. Ademais, esse desafio se apresenta como uma busca paulatina; ao longo de décadas, os objetivos dessa educação foram surgindo e favorecendo a construção de políticas públicas capazes de promover uma estruturação educacional mais ajustada às demandas de uma educação crítica, tecnológica e cidadã, para contribuir mais no desenvolvimento de competências e habilidades (saber fazer) que melhor construam o perfil sociocultural nacional.

Nos últimos vinte anos, nunca se falou tanto, por exemplo, em questões como *identidade*, *empoderamento*, *cultura*, *autoestima* e *cidadania*. Seria uma espécie de “ato falho” coletivo? O uso inflacionado de uma palavra pode sinalizar a ausência do seu sentido na vida pragmática. Com efeito, estaríamos nós, enquanto instituição escolar, carentes de uma afirmação identitária, da compreensão dos valores da nossa cultura, vacilantes no que se refere ao poder da educação enquanto instrumento libertário e não atuantes como cidadãos?

Essas questões acerca de nossa postura no ato educativo nos põem a refletir sobre as funções e os significados dos docentes em sua prática. As dúvidas são crescentes em relação ao nosso fazer pedagógico, porque sempre queremos fazer um pouco mais pela relação ensino-aprendizagem, na busca de melhores resultados educacionais, mas, certamente, não temos uma escola ideal, senão ambientes educativos com muitas dificuldades estruturais e problemas na formação profissional, na prática de trabalho em equipe na modalidade interdisciplinar, entre tantas outras limitações. Por essas razões, nos questionamos o tempo todo, afinal, o processo educativo é uma construção coletiva, na qual o foco deve estar centrado em nossa clientela: os discentes.

Um dos grandes desafios da educação é transformar informações em conhecimentos e fazer com que o propósito da aprendizagem – a formação de sujeitos críticos e cidadãos conscientes – seja plenamente alcançado. Ao lidar com a formação profissional como seu objeto, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) busca, em sua missão institucional, gerar os conhecimentos mais adequados para a formação profissional de qualidade, a fim de promover a inserção de nossos discentes no mercado de trabalho e gerar mais do que simples mão de obra qualificada.

O IFPB tem o propósito de construir pontes de interação pelas vias da educação, o melhor caminho para o desenvolvimento de saberes e de processos integrativos, que socializam conhecimentos e experiências significativas de aprendizagens para a vida. É nesse contexto de melhor interagir e socializar conhecimentos que temos a grata oportunidade de trabalhar a tríade referente às práticas de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, nos horizontes da extensão, foi criado o Programa InterdisciplinaCidade, como meio ampliado de socialização e interação com os municípios cir-

cunvizinhos do Campus Sousa, já referenciados, porque partilhar nossos saberes é, de fato, ponte para rompermos os muros acadêmicos e levar essas experiências para a sociedade, de modo que, nessa construção, todos sejam beneficiados.

3 A PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Na missão educacional dos institutos federais, consta o objetivo de fomentar a educação inclusiva, crítica e cidadã em todo o território nacional, na intenção de promover a socialização de saberes e experiências no ensino técnico e tecnológico, para facilitar o processo de formação profissional de jovens e adultos em várias modalidades de ensino, a fim de preparar profissionais que se ajustem às necessidades do mercado de trabalho.

Quando falamos do ato de promover a educação inclusiva, crítica e cidadã, estamos realmente descrevendo a realidade da prática pedagógica dos institutos federais, geograficamente próximos aos lugares onde vive o público-alvo, pois a Rede Federal de Educação possui uma grande capilaridade e alcance, haja vista a existência de unidades educacionais em todas as unidades federativas e em todas as regiões do país.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representa uma estratégia relevante para favorecer o dinâmico processo de formação profissional nos âmbitos do Ensino Médio, do Pós-Médio, do Ensino Superior e da Pós-Graduação, seguindo as orientações dos Catálogos Nacionais de Cursos, para ampliar a logística formativa apontada pelas pesquisas nos estudos de mercado. Tudo isso visa atender à demanda dos arranjos produtivos locais com o preparo de mão de obra especializada em praticamente todas as áreas do mercado e do ensino. Nessa perspectiva, os institutos federais alcançaram, ao longo do tempo, uma condição de referência nacional no ensino público, gratuito e de qualidade.

O ato pedagógico dos institutos federais é pautado pelas práticas integradas na tríade ensino, pesquisa e extensão, para gerar o melhor resultado possível na relação ensino-aprendizagem e, por conseguinte, gerar a capacitação dinâmica dos profissionais e sujeitos sociais, para que sejam capazes de promover mudanças nos seus ambientes de trabalho e na sociedade. Por essa razão, trabalha-se para além da formação técnica profis-

sional dos discentes, que também aprendem a ser sujeitos críticos e éticos por meio da educação cidadã.

Essa tríade se configura num modo de trabalho que valoriza a complementaridade, pois as teorias e atividades práticas desse processo asseguram a perfeita junção das diferentes aprendizagens, que estimulam os educadores e discentes a exercer um novo modo de pensar e proceder. São segmentos epistemológicos indissociáveis para ampliar a mente e a própria visão de mundo dos aprendentes, uma vez que este é o melhor desafio no processo dialógico da aprendizagem significativa.

No labor do fazer pedagógico, a partir da interação no processo de ensino, pesquisa e extensão, é objetivo principal deste capítulo explorar as questões referentes à prática da extensão, visto que o Programa InterdisciplinaCidade se constitui em uma atividade de extensão propriamente dita em sua formalidade e ação.

3.1 A importância das ações de extensão

O Instituto Federal da Paraíba (IFPB), a partir do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), informa-nos que a educação – que, no IFPB, é pautada por esse documento – apresenta uma lógica sociopolítica que se realiza na esfera das relações sócio-histórico-culturais, as quais, a partir das práticas ofertadas pela instituição, possibilitam a formação de cidadãos éticos, críticos e mais humanizados (IFPB, 2020).

Essas práticas, que permitem interações entre servidores (professores, técnicos, terceirizados) e discentes, são exercidas tendo como base a escuta das comunidades que permeiam o território ao qual o IFPB está geograficamente circunscrito. Com isso, nossa instituição busca atuar enquanto instrumento de desenvolvimento das possibilidades da região, tanto no âmbito econômico como no âmbito político e social.

Uma das ações mais efetivas para o alcance desses objetivos é a Política de Extensão desenvolvida, pois possui pilares atrelados à indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, exigindo, assim, o engajamento dos estudantes e servidores para consolidação das ações extensionistas que promovam interação dialógica entre sociedade e instituição.

As políticas de extensão são compreendidas a partir de uma perspectiva que abarca a integração entre a educação profissional, a educação tecnológica e a educação popular atreladas à sociedade. Essa integração favorece, concomitantemente, as trocas de saberes variados, articulados ao mundo do trabalho, porque essa é uma necessidade das mais prementes para a reelaboração do conhecimento e para a adequada maturidade profissional.

As ações de extensão são desenvolvidas por meio de programas, projetos, cursos, eventos, prestações de serviços, difusões culturais, ações comunitárias, entre outras atividades em que seja possível relacionar pesquisa, ensino e valorização das potencialidades culturais com desenvolvimento socioeconômico local e regional. Portanto, enriquecem também a prática de ensino.

A base desses processos educativos está determinada pelo protagonismo da comunidade escolar conjuntamente com as cadeias produtivas locais, os movimentos sociais, os movimentos comunitários e a sociedade civil em geral. Afinal, é o conjunto dessas iniciativas que possibilita o processo de adaptação e mudança de postura em relação ao desenvolvimento técnico-científico e cultural.

Por meio das ações extensionistas, o IFPB proporciona uma relação que é compreendida enquanto articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, ambiental, cultural e política da região.

O processo educativo com o qual estamos relacionados é fruto da consolidação da concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão enquanto dimensões formativas e libertadoras. Esse modelo propicia a socialização entre as partes envolvidas, ou seja, servidores do Instituto, discentes e comunidade local, oferecendo, portanto, possibilidades de transformações positivas tanto para o âmbito acadêmico quanto nas condições de vida da sociedade em geral.

Nesse contexto, é relevante compreendermos as ações extensionistas enquanto uma práxis que favorece o acesso às trocas entre os atores envolvidos, tendo como base a educação para transformar as relações pedagógicas, a pesquisa como possibilidade de saída dos muros e coleta de informações e, conseqüentemente, a prática das ações de extensão como forma de socialização dialógica desses saberes entre os envolvidos.

Neste capítulo, estamos relatando especificamente as práticas extensionistas do Programa InterdisciplinaCidade, do Campus Sousa do IFPB. O programa cumpre esse papel social de envolver servidores e alunos a partir dos conhecimentos produzidos dentro da instituição e, demandado pelas comunidades e/ou território em que está inserido, extrapola os muros físicos e imaginários para chegar às cidades, através de ações que sirvam para a formação educacional, prestação de serviços e trocas de experiências entre os envolvidos. Cumpre, desse modo, o papel social, político e educacional que o IFPB Campus Sousa preconiza em seus documentos, atuando de forma efetiva na região do Alto Sertão da Paraíba, onde se encontra situado.

4 A FUNDAMENTAL RELEVÂNCIA DO INTERDISCIPLINACIDADE NO IFPB-SS

O Programa InterdisciplinaCidade poderia ser apenas mais um projeto de extensão do Campus Sousa, entretanto, ganha contornos significativos entre vários outros projetos executados porque consegue envolver um número considerável de servidores, discentes e cidades, contemplando, assim, a perspectiva de abarcamento do território em que o Campus Sousa do IFPB está situado.

As trocas de conhecimentos a partir das demandas locais contribuíram efetivamente para o desenvolvimento regional das cidades envolvidas, em suas mais diferentes esferas – política, econômica, educacional e social –, porque esse é um processo de grande interatividade interinstitucional, que permite bom nível de socialização e integração entre o IFPB Campus Sousa e as comunidades e instituições dos municípios parceiros, dos quais se originam os alunos e alunas dos diferentes cursos existentes no Campus Sousa do IFPB.

O programa teve como pilar as práticas extensionistas em sua raiz, isto é, a metodologia aplicada desde o início sempre esteve associada às demandas sugeridas e levantadas pela equipe que visitava as cidades parceiras. A partir disso, mobilizávamos nossos profissionais e discentes para, no período determinado, desembarcarmos com a comitiva do IFPB

Campus Sousa nas cidades para atender às demandas solicitadas, com base em suas necessidades.

Dessa forma, conseguimos envolver todas as áreas e cursos do Campus Sousa e tivemos retornos positivos das administrações das cidades contempladas no ano de 2019. A partir do ano de 2020, devido à pandemia, precisamos readaptar o programa, pois não era mais possível continuar com a mesma metodologia implementada no ano anterior. Mas o sucesso do programa havia repercutido tanto nas comunidades atendidas que este se agigantou, passando a atender mais cinco cidades, sendo quatro do estado da Paraíba e uma do estado do Rio Grande do Norte.

As demandas municipais e a articulação e o modo de atuar do IFPB servem como ponte para a interação, fortalecendo, portanto, as práticas da política de extensão e a imagem do IFPB enquanto instituição de ensino público, gratuito e de qualidade, que cumpre seu papel na busca por avanços científicos e tecnológicos, comprometida com a sociedade e sua qualidade de vida. Essa é a nossa missão comum!

Ter acesso a uma instituição de ensino da magnitude da Rede Federal de Educação que atua na formação profissional é uma dádiva para as pessoas das classes menos privilegiadas, uma vez que propicia os meios possíveis para a realização de sonhos. Muitos jovens e adultos têm, no acesso a uma boa educação, a chance de transformar suas vidas e as de seus familiares, seja no preparo para adentrar no mercado de trabalho, seja no ato de dar continuidade aos seus estudos em níveis superiores, de modo que ter uma profissão transcende a experiência onírica, porque tudo pode realmente acontecer por meio dos frutos da educação transformadora, como dizia Paulo Freire (1979).

5 IFPB CAMPUS SOUSA: PROGRAMA INTERDISCIPLINACIDADE

No livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, publicado em 2001, limiar temporal de um novo (re)começo, José Murilo de Carvalho, após percorrer uma vasta estrada da historiografia nacional em busca “do esforço de construir o cidadão brasileiro”, assinala que chegou “ao final da jornada com a sensação de incompletude” (CARVALHO, 2001, p. 219). Talvez tenha sido essa

sensação que tenha levado o Instituto Federal da Paraíba – Campus Sousa a efetivar o programa de extensão intitulado InterdisciplinaCidade.

O Programa InterdisciplinaCidade foi instituído no ano de 2019 no Campus Sousa, tendo como principal objetivo levar, para além dos muros da instituição, ações pedagógicas e desportivas e mostras tecnológicas. O programa envolveu, inicialmente, oito cidades do entorno de Sousa, quais sejam: 1) Aparecida; 2) Lastro; 3) Marizópolis; 4) Nazarezinho; 5) Santa Cruz; 6) São Francisco; 7) São José da Lagoa Tapada; e 8) Vieirópolis. Essas ações contribuíram, e muito, para a visibilidade do *campus* nesses municípios e na própria cidade de Sousa.

A metodologia do programa consistiu em três fases, quais sejam: 1) Reunião de trabalho realizada com integrantes da comissão do IFPB-SS juntamente com os prefeitos e secretários das prefeituras das cidades parceiras, período no qual se propõe conhecer e discutir as demandas dessas cidades, no que se refere às áreas de saberes oferecidas pelo Instituto; 2) “Desembarque” propriamente dito do IFPB na cidade, em data acordada com a prefeitura quando da primeira reunião. Nesse dia, as diversas ações tecnológicas, desportivas e pedagógicas são executadas numa clara ação extensionista que envolve, de fato, instituição e comunidade; 3) Desdobramento das ações realizadas inicialmente, por meio de tópicos e demandas mais específicas das cidades envolvidas – por exemplo, professores do Núcleo de Língua contribuíram para melhorar o desempenho desses municípios em suas participações na sexta edição nacional da Olimpíada de Língua Portuguesa, na tentativa de que alcançassem melhores resultados.

Até o final de 2019, foram visitadas as cidades de Santa Cruz (27/04), São Francisco (25/05), Vieirópolis (20/07), Marizópolis (27/07), Aparecida (24/08), Nazarezinho (31/08) e São José da Lagoa Tapada (14/09). Com efeito, o programa levou às comunidades referenciadas mostras tecnológicas, atividades pedagógicas e técnicas desportivas, com o fito de implementar um Plano de Educação que vise incrementar o número de alunos, estimular a permanência, mitigar a evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos do IFPB-SS e das cidades parceiras.

5.1 O desafio da pandemia no IFPB Campus Sousa e a continuidade do programa nesse contexto

Vindo de uma exitosa experiência em 2019, o programa se viu diante de um grande dilema em face da paralisação das atividades presenciais por conta da pandemia de COVID-19, em março de 2020. Em consequência, surgiram as questões: parar o programa ou continuar com as atividades? No caso de continuar, de que forma dar andamento às ações desenvolvidas? Após reuniões com a Direção e com grupos de trabalho do IFPB-SS, optou-se pela continuidade do programa, de forma remota, pautando-se em conferências on-line e articulando as cidades partícipes para colaboração e construção das atividades, em um novo cronograma, pelo caminho da virtualidade.

A nossa capacidade de resiliência se apresenta melhor quando estamos diante de um desafio que nos impele para a mudança. Mudar hábitos e práticas é algo que muitas vezes acaba gerando medo, porque o novo é diferente, é pura provocação à comodidade da zona de conforto, o que certamente causa ansiedade, a qual provoca o estado de anomia. Por esse motivo, faz-se necessária uma dose de coragem para tomar novas atitudes e não apenas se adaptar às circunstâncias, mas também realizar mudanças de pensamento e operacionalizar novas práticas. Fomos instados a agir, a inovar, para superar desafios, afinal, como afirma Paulo Freire (1979, p. 21),

O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.

O principal desafio foi lidar com uma ferramenta (plataforma virtual) até então desconhecida de um público já acostumado às ações pedagógicas presenciais e descobrir como fazer esse público migrar para essa nova modalidade. Para isso, contamos com a participação do Setor de Jornalismo do Campus Sousa, notadamente da servidora Amanda Tavares, que, juntamente com a equipe do InterdisciplinaCidade, construiu e divulgou uma nova programação.

Para essa nova formatação, a equipe entrou em contato com o reitor do IFPB, Nicácio Lopes, que se mostrou inteiramente acessível, disponibilizando-se para fazer a abertura dessa nova fase, que foi reconfigurada da seguinte forma: em outubro de 2020, reabertura do programa com uma palestra remota do reitor (**1ª Etapa**); seguida da realização da oficina “Novas Ferramentas Virtuais”, com os professores Edyfran Fernandes Geovane Pessoa e João Júnior, em novembro (**2ª Etapa**); e finalizando com uma conferência on-line do filósofo e teólogo Leonardo Boff, em dezembro (**3ª Etapa**).

Entre as grandes conquistas dessa nova modalidade virtual que o Programa InterdisciplinaCidade conseguiu, destacou-se a maneira como o programa se agigantou, acolhendo mais cinco cidades parceiras, quais sejam, Bernardino Batista, Joca Claudino, Santa Helena, São Domingos e Tenente Ananias.

No livro *A História da Cidade*, Benevolo (2015, p. 9) ressalta que uma educação sobre as cidades deve ser exigida para todos os cidadãos, que deveriam

Aprender a compreender – sistemática e historicamente – o ambiente físico em que vivem: a ler e escrever o mundo dos objetos materiais, além do mundo dos discursos, de modo a poder discuti-lo, modificá-lo e não apenas suportá-lo passivamente.

O programa cumpriu suas metas quando visitou, nas datas previamente agendadas, as cidades envolvidas na programação. Em seguida, na etapa denominada “desmembramento”, continuou ministrando cursos de formação para docentes e discentes das cidades visitadas, conforme agendamento prévio.

O programa se propunha, também, a alcançar um maior envolvimento do corpo docente no dia do desembarque, pelo fato de este ocorrer em um dia de sábado, estabelecido como dia letivo no calendário acadêmico. Pautado na concepção de promover educação em busca de fortalecimento da cidadania, o Programa InterdisciplinaCidade, fundamentando-se no diálogo transversal e interdisciplinar presente nos cursos oferecidos pelo IFPB-SS, proporcionou uma maior integração entre o *campus* do IFPB na cidade de Sousa e as comunidades da região.

Sendo verdade, como quer Hall (2015, p. 9), que “a crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas centrais das sociedades modernas”, o programa trouxe uma contribuição no sentido de reconfigurar territorializações. Nessa perspectiva, o InterdisciplinaCidade propôs estratégias e mecanismos de aperfeiçoamento da política de educação nas suas instâncias de formulação e execução, com o intuito de melhorar os indicadores educacionais e sociais da região. O programa promoveu concursos de produção textual, gincanas, olimpíadas diversas, conhecimentos gerais e outras atividades pedagógicas. Intentou, também, a realização de mostras de arte e exposições de objetos históricos relacionados à herança sertaneja em nossa cultura, valorizando o diálogo entre distintas manifestações artísticas, eruditas e/ou populares que guardam a memória do povo nordestino na história brasileira, como forma de reconhecimento da importância de sua presença na estrutura sociocultural.

O programa pretendeu, ainda, desenvolver atividades de extensão, pesquisa e preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural oriundo da presença do homem nordestino, seja ele rural ou urbano, na vida nacional, em especial aquelas orientadas para a identificação de preconceitos e para o combate aos diversos tipos de discriminação que ainda são vistos acerca da cultura do Nordeste.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo educacional vive períodos contínuos de ajustes em suas bases, provenientes da filosofia da educação, que alimentam as propostas pedagógicas e promovem o alinhamento com seus múltiplos propósitos na estruturação do currículo de ensino em todos os segmentos e níveis. Essas mudanças e adaptações sempre são esperadas pelos profissionais da educação com certo receio quanto às sugestões de cortes e incrementos no fazer pedagógico, conforme se pode observar na própria história da educação nacional.

Ao passarmos em revista todos os ajustes ocorridos ao longo da história do ato pedagógico e suas tendências, percebemos que essa é uma condição natural para se buscar os ajustes necessários à melhoria

do desempenho didático-pedagógico, para favorecer a relação de ensino-aprendizagem. Entretanto, termos a obrigação de parar o processo educativo e replanejar todas as ações para atuar numa outra modalidade de ensino, assim, de súbito, não é algo comum de acontecer na dinâmica educacional, mas foi exatamente o que ocorreu com o advento do processo pandêmico da COVID-19. De repente, fomos desafiados a inovar nas práticas de ensino, motivados pelo isolamento social – ou, mais precisamente, pelo isolamento geográfico, que objetivou evitar as aglomerações. Por essa razão, o ensino remoto foi a solução encontrada para dar continuidade ao processo de ensino.

Neste capítulo, exploramos a temática das práticas extensionistas, através do estudo de caso do Programa InterdisciplinaCidade, que já funcionava desde 2019 com a realização de atividades de intervenção nos municípios circunvizinhos ao Campus Sousa, relacionadas à prestação de serviços gratuitos, demandados pelos gestores, nas áreas de educação, esporte, práticas produtivas, sociais e culturais. Nesse sentido, devido ao isolamento social, tivemos de nos adaptar para encontrar meios possíveis de dar continuidade também às atividades de extensão. Dessa forma, iniciamos os trabalhos na modalidade remota por meio da utilização de ferramentas tecnológicas, da mesma forma como fizemos com as atividades de ensino.

Diante das dificuldades impostas pela pandemia, o IFPB Campus Sousa poderia parar com essas ações ou mesmo diminuir sua intensidade; porém, o que ocorreu foi justamente o oposto, porque conseguimos implementar tais ações em mais cinco municípios. Mas qual foi a razão desse incremento? Foi o simples fato de termos a possibilidade de ampliar nossa mobilização da sociedade e, principalmente, de prestarmos nossa singela colaboração na formação continuada de educadores, a pedido das prefeituras, e na exploração de temas relevantes para o momento de crise que atravessamos. Os propósitos e ações das atividades extensionistas, quando colocados a serviço da sociedade, promovem excelentes vínculos e aproximam o IFPB das demais instituições e das comunidades locais, para construir laços de empatia e socializar saberes e experiências enriquecedoras.

Superar a distância entre os muros acadêmicos e o viver social passou a ser um desafio para nossa instituição, afinal, esse tipo de atitude é, em si, uma partilha: partilha de saberes teóricos e práticos, situação na

qual todos se beneficiam mutuamente desse processo de integração de corresponsabilidades. O Programa InterdisciplinaCidade cumpre com seu dever e propicia uma nova logística de interação, com novas perspectivas de aprendizagens individuais e coletivas, pois os gestores, docentes e discentes, técnicos, autoridades e famílias participam diretamente das ações, a partir do que é gerado no âmbito do IFPB. Nesse processo partilhante, por exemplo, buscou-se fomentar os meios possíveis para encontrar soluções para alguns problemas existentes nos municípios parceiros.

Quais linhas de ação foram, então, realizadas? Foram bastante diversificados os tipos de atividades desenvolvidas, tanto nas ações presenciais, no ano de 2019 e início de 2020, quanto na segunda etapa, realizada na modalidade remota, que continua acontecendo, conforme os relatos apresentados neste capítulo. Porém, chamamos a atenção para o fato de que conseguimos ir além da mobilização dos discentes e de suas famílias, pois alcançamos excelentes parcerias com as prefeituras, a exemplo da participação na formação continuada dos educadores, além de logarmos bons êxitos com a diminuição da evasão escolar, mesmo com o problema da pandemia.

Conseguimos ampliar nossos canais de comunicação com as mídias locais e regionais, que passaram a ressignificar as ações do IFPB Campus Sousa. Diminuímos distâncias e criamos possibilidades interativas com as redes de educação dos municípios. Também realizamos debates com relevantes autoridades nacionais, promovendo o diálogo produtor, capaz de nos fazer pensar em transformar nossas práticas e nossa visão de futuro, para que possamos sonhar com dias melhores e um desenvolvimento proativo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

BENEVOLO, Leonardo. **A história da cidade.** Tradução de Silvia Mazza. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil:** leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. A cidadania na encruzilhada. *In*: CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 219-229.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 23-33.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Col. Educação e Comunicação, v. 1).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB: Vigência 2020-2024** – Dec. nº 9.235/2017, Art. 21, e Res. nº 57/2021-CONSUPER/IFPB, Art. 1º. João Pessoa: IFPB, 2020. Disponível em: https://www.ifpb.edu.br/transparencia/documentos-institucionais/documentos/pdi_ifpb_2020-2024.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

PAULINHO DA VIOLA [Paulo César Baptista de Faria]; CARVALHO, Hermínio Bello de. Sei lá Mangueira. Intérprete: Eliseth Cardoso. *In*: NOVA HISTÓRIA da Música Popular Brasileira: Paulinho da Viola. 2. ed. Produtores: J. L. Ferreira/Elifas Andreatto. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 1 disco de vinil, lado A, faixa 3. Acompanha um fascículo.

SAVIANI, Dermeval. **A ideia de sistema nacional de ensino e as dificuldades para sua realização no Brasil do século XIX**. 2001. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/dermeval/texto2001-1.html>. Acesso em: 4 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava-Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

Capítulo 8

O DESTAQUE DO INGLÊS LÍNGUA FRANCA EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA - CAMPUS SOUSA

Emny Nicole de Sousa-Bernini
Denise Teixeira Costa

1 INTRODUÇÃO

Em face da atual situação pandêmica, o trabalho remoto está sendo a solução para que empresas, instituições públicas, escolas etc. continuem funcionando de maneira efetiva. O investimento imediato na recente realidade digital aproximou esses lugares sociais e abriu caminho para uma comunicação mais integrada entre instituições em diferentes locais geográficos, a exemplo dos cursos, palestras e congressos oferecidos de forma remota. Nesse sentido, o papel da língua inglesa ganha destaque mediante sua posição internacional como língua franca. Esse destaque tem reflexos sobretudo no contexto educacional, a exemplo das universidades e institutos federais. Especificamente no Campus Sousa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), o papel de comunicação internacional da língua foi discutido em diferentes espaços, como na sala de aula, em um projeto de extensão e em congressos. O presente capítulo, portanto, visa a apontar a abertura de espaços ideológicos que foi dada para o uso do inglês, bem como sublinhar reflexões críticas de alunos do ensino superior no Campus Sousa do IFPB acerca dessa língua. Especificamente, objetivamos: I) discutir o inglês como uma língua franca; II) explorar e desmistificar a ideologia linguística apresentada na dicotomia falante nativo e não-nativo; e III) examinar os discursos dos alunos em relação à língua.

Para tanto, mostraremos a discussão dos dois primeiros objetivos específicos na fundamentação teórica, acompanhada de uma revisão da literatura. Em seguida, apresentaremos, na seção dos métodos, a descrição detalhada da coleta de dados, contextos e participantes, seguida dos resultados. Nos resultados da nossa pesquisa, mostraremos as reflexões dos alunos acerca do inglês como língua franca e suas conexões com ideologias e crenças sobre a língua. Ao final, apresentaremos uma discussão dos resultados e uma conclusão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Língua franca

Uma *língua franca* é uma língua selecionada ou desenvolvida com o propósito de comunicação mútua entre falantes de diferentes línguas. Exemplos de língua franca são o grego e o latim, durante o Período Helenístico e o Império Romano, a língua-geral durante o processo de colonização no Brasil e o suaíli, que atualmente funciona como língua de intercomunicação no leste da África e na parte oriental da República Democrática do Congo.

Nesse sentido, a língua inglesa é considerada hoje uma língua franca internacional. Pessoas de diferentes origens e culturas conectam-se, divulgam informações e compartilham ideias por meio dessa língua. Essa posição dominante, portanto, é historicamente situada, tendo em vista que foi preenchida por outras línguas em outros momentos na história das civilizações, e há de ser substituída mediante mudanças relacionadas ao poder bélico, econômico e simbólico que outras nações ou blocos políticos possam passar a exercer com mais influência no contexto global. Nesse contexto, é importante ter uma leitura crítica acerca do espaço ocupado pela língua, que não foi conquistado em consequência de processos naturais, mas por meio de um conjunto de políticas linguísticas deliberadas.

O inglês como língua franca, entretanto, gera implicações importantes. Phillipson (1991) tem denunciado a língua inglesa como uma língua imperialista, ou seja, seu aprendizado está associado à adoção de uma visão de mundo anglófona, garantindo-lhe uma possibilidade maior de dominação. Skutnabb-Kangas (2000), por sua vez, argumenta que a adoção do inglês em detrimento de línguas locais impulsiona o genocídio linguístico. Isso posto, e levando em consideração que o status de língua franca internacional é ocupado primordialmente pelo inglês, faz-se necessário reinventar essa língua franca, minimizando possíveis injustiças e evitando o apagamento de identidades locais.

É preciso desassociar a língua inglesa como língua franca da cultura anglófona, em geral representada pelos países Estados Unidos e Inglaterra. Wright (2015) argumenta que, ao contrário de uma língua sistematizada e padrão que atende às demandas da nação como projeto em construção, a

língua franca é uma “língua na prática” (WRIGHT, 2015, p. 120). Essa língua que não é estritamente ordenada é próxima ao que Canagarajah (2007) chama de *translíngua*, ou seja, uma língua que permite influência de línguas locais em termos de gramática, sotaque e vocabulário.

2.2 Falante nativo versus falante não-nativo

Nada obstante, a disjunção da língua franca da visão de mundo e cultura anglófonas é um movimento hermético. A ideologia do modelo de língua e sotaques nativos não pode ser subestimada. Figueiredo (2011) aponta práticas discursivas, tanto de professores quanto de alunos, que revelam a forte presença da dicotomia inglês nativo e não-nativo, bem como a crença na superioridade do inglês nativo. Orton, Nóbrega e Miller (2015), similarmente, indicam, a partir de uma pesquisa qualitativa, não somente que o inglês nativo ganha destaque como superior, mas também que professores falantes nativos são privilegiados e supervalorizados. O estudo de Oliveira (2020), ainda, mostra que esse inglês nativo está associado a falantes de pele branca e com origem em países do norte global, o que faz com que professoras negras negociem suas identidades como professoras de inglês por meio do apagamento do sotaque.

Embora essa dicotomia do falante nativo e não-nativo tenha sido questionada há algum tempo dentro da academia por sociolinguistas como Firth e Wagner (1997), ainda vislumbramos a persistência da ideologia da superioridade do inglês nativo em detrimento do falante que aprende o inglês como língua adicional, que é o caso da grande maioria dos aprendizes brasileiros. “Venha aprender inglês como nativo!” é um tipo de chamada que vemos em propagandas de cursos de inglês, cujo grande apelo é respaldado por essa crença.

Lenneberg (1967) defendeu que existe um período crítico de aprendizado de línguas estrangeiras e que a janela de oportunidade para tal estende-se até a puberdade. Essa hipótese tem gerado controvérsias entre linguistas que ora apoiam a hipótese, ora a refutam. Muitos estudos têm apontado a inconsistência da hipótese quando diz respeito à aquisição da língua de maneira geral (HAKUTA; BIALYSTOK; WILEY, 2003; CHISWICK; MILLER, 2008). Todavia, estudos apontam que, em termos de pronúncia e

sotaque, a hipótese possui relevância. Snow e Hoefnagel-Höhle (1977) conduziram um estudo em laboratório e descobriram que crianças mais novas excederam as mais velhas quando pedidas para imitar sons de línguas estrangeiras. Mais recentemente, Flege, Mackay e Piske (2002) realizaram um estudo com bilíngues em italiano e inglês e demonstraram que os que começaram a aprender as duas línguas mais cedo não apresentaram sotaque em nenhuma das línguas, e o oposto ocorreu com os que iniciaram mais tarde. De maneira similar, Sebastián-Gallés, Echeverría & Bosch (2005) argumentam que aprender uma segunda língua com a fonologia da primeira já internalizada reduz a capacidade dos indivíduos de distinguirem os sons da língua estrangeira.

Constatamos que a aquisição dos sons em uma dada língua estrangeira, quando aprendida após o período crítico, tem determinadas limitações e o aprendiz dificilmente irá reproduzir os sons da língua-alvo como um falante nativo daquela língua, muito embora tenha plena capacidade de comunicação e desenvolvimento das habilidades semânticas e gramaticais.

Essa premissa tem consequências ideológicas marcadas. A crença de que falar como um nativo depende de um esforço pessoal ou de um curso de línguas que ofereça professores nativos não é respaldada na realidade, uma vez que dependemos de fatores biológicos para tal feito. Desse modo, não conseguir falar inglês como um nativo gera frustrações em aprendizes que acreditam que não estão se esforçando o suficiente ou, ainda mais grave, que, mesmo se esforçando, não têm capacidade. Os alunos, e até mesmo os professores, que não atendem a esse padrão linguístico inalcançável são taxados de não-falantes de inglês, ou de falantes limitados.

2.3 Desmistificando a crença

Dessa forma, essa supervalorização da língua e do falante nativos constitui uma crença que, como Bourdieu (1991) coloca, não é questionada pela sociedade, pois possui valor de verdade. A crença faz parte do senso comum e é reproduzida acriticamente por alunos e professores, que a compreendem como fato da natureza. Isso causa nos alunos insegurança, vergonha, sentimento de inferioridade e negação das próprias identidades

linguísticas locais. Ter o sotaque marcado numa língua estrangeira representa estigma quando deveria ser sinônimo de orgulho identitário.

Nesse sentido, o inglês como língua franca surge como uma forma linguística que admite identidades locais – representadas tanto no sotaque quanto na semântica e gramática –, rompe com a dicotomia falante nativo e não-nativo, nociva ao aprendizado, e coloca o inglês como uma língua internacional, sem associações óbvias a determinadas nações. Essa conscientização foi feita no Campus Sousa do IFPB, por meio das aulas de inglês no Ensino Superior com as professoras Dra. Emny Nicole de Sousa-Bernini e Denise Teixeira Costa, por meio do projeto de extensão “O inglês descomplicado: estratégias de leitura e conversas interdisciplinares” e por meio da parceria entre o Núcleo de Línguas, Cultura e Estudos Linguísticos do Campus Sousa e a III Semana de Ciência, Extensão, Tecnologia e Inclusão Social, na mesa redonda “Pesquisas internacionais no IFPB Campus Sousa: conversas interdisciplinares em inglês língua franca”. Mais detalhes serão descritos na próxima seção.

2.4 Inglês Instrumental

A língua inglesa se tornou ponte entre os mais diversos lugares do mundo como uma forma de interligar ideias e mercados distintos para um único e específico propósito: se comunicar. O inglês instrumental e suas diversas estratégias, que trazem consigo diferentes modos de compreender o idioma e de desenvolver a comunicação por parte dos usuários da língua de uma forma mais específica, contribuíram para a facilitação do acesso a essa língua de forma mais direcionada.

O *English for Specific Purposes* (ESP), traduzido para nós como “Inglês para Fins Específicos” ou, ainda, “Inglês Instrumental”, conseguiu desenvolver formas de garantir a compreensão por aqueles que querem a linguagem não em sua integralidade, mas sim em alguns aspectos específicos, para alcançar êxito em uma entrevista de emprego ou até mesmo escrever um currículo em língua inglesa.

A edificação do ensino da língua inglesa para fins específicos surgiu exatamente da necessidade de compreender a língua apenas em níveis re-

queridos pelas diversas situações; uma dessas situações é mencionada por Uliana e Farinazzo (2017):

O inglês foi dominando o mundo moderno aos poucos. Seu domínio teve início com o período da Segunda Guerra Mundial (1945), quando os Estados Unidos se expandiram tecnológica e economicamente e o uso do inglês tornou-se algo necessário, pois era fundamental uma língua única para comercialização, uma língua que fosse internacional. (ULIANA; FARINAZZO, 2017, p. 6).

Dessa forma, a partir da necessidade de construir uma ponte entre as mais diversas sociedades, com as suas diferentes maneiras de se comunicar, o inglês foi estabelecido como forma de unificar essa interação. Essa necessidade foi passando entre as gerações, e a língua inglesa foi colocada como a linguagem que une nações em prol do desenvolvimento comercial do mundo.

O inglês instrumental é subdividido em vários segmentos, que serão requeridos de acordo com o contexto e o objetivo dos estudantes para alcançar o êxito em situações específicas, o que irá expor a necessidade das habilidades, sejam elas: *Listening* (escuta); *Writing* (escrita); *Speaking* (fala); ou *Reading* (leitura).

E, como tudo se desenvolve, a língua evolui e suas demandas também. Nos dias atuais, quem consegue desenvolver a língua inglesa tem uma posição privilegiada no mercado de trabalho. Aprender inglês se tornou uma forma de atingir outros níveis profissionais, e o ESP auxilia e contribui nesse desenvolvimento.

3 METODOLOGIA

3.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada durante o semestre letivo de 2020.1, com o desenvolvimento da disciplina Inglês Instrumental em concomitância com o projeto de extensão “O inglês do Enem descomplicado: estratégias de leitura e conversas interdisciplinares”, que vislumbrou a importância do inglês na vida da comunidade acadêmica como um todo. A partir do projeto

de extensão, surgiu a iniciativa de expandir a compreensão da importância da língua inglesa como língua franca para um âmbito maior, para além do público-alvo da extensão e do IFPB Campus Sousa.

Diante disso, surgiu um convite para a realização da mesa-redonda “Pesquisas internacionais no IFPB Campus Sousa: conversas interdisciplinares em inglês língua franca”. Essa mesa surgiu a partir do projeto de extensão citado, no qual ocorreu o *Interdisciplinary Talks* (Conversas Interdisciplinares), a fim de inspirar os estudantes participantes do projeto a se interessarem mais pela língua inglesa.

A seguir, teremos a descrição da instituição onde a pesquisa foi realizada, dos cursos, das disciplinas ministradas, dos participantes, do projeto de extensão, da mesa-redonda e do procedimento de coleta de dados, a partir do qual conseguimos concluir que boa parte dos estudantes não compreendia a fundo a importância da língua inglesa como uma língua franca.

3.2 Da instituição

A pesquisa ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa e teve como foco a averiguação da conscientização relacionada à língua inglesa como língua franca nos cursos em que o inglês instrumental era ensinado, no projeto de extensão e, por fim, na mesa redonda realizada.

3.3 Dos cursos

A disciplina que vai ser descrita a seguir foi ministrada nos cursos superiores de Agroecologia, Química e Tecnologia em Alimentos e, também, no curso técnico subsequente em Informática noturno. Tivemos o intuito de fomentar nos alunos a compreensão acerca da importância do desenvolvimento da língua inglesa – no caso deles, em parâmetros instrumentais, mas que auxiliam na ascensão acadêmica e na vida profissional.

Buscamos, através da disciplina introdutória de Inglês Instrumental, alcançar os estudantes, de forma que eles conseguissem enxergar a importância da língua inglesa como uma língua franca (linguagem da informação e da ciência) e como essa consciência pode contribuir para suas formações.

3.4 Disciplina

A disciplina de Inglês Instrumental foi ministrada nos cursos superiores de Agroecologia, Química e Tecnologia em Alimentos e no curso técnico subsequente em Informática. As aulas desenvolvem a habilidade de leitura e compreensão de textos em língua inglesa, relacionados aos respectivos cursos. O espaço da língua inglesa nas áreas específicas é discutido, bem como o papel da língua como língua franca internacional.

A habilidade de compreender e identificar diferentes tipos e gêneros textuais é promovida. Por meio da utilização de estratégias de leitura, a compreensão de gêneros textuais acadêmicos próprios das áreas específicas de conhecimento é desenvolvida, levando em conta aspectos não verbais e tipográficos e a localização de palavras cognatas.

Outros objetivos que fazem parte do Inglês Instrumental são a construção de significados a partir da interdisciplinaridade, de conhecimentos prévios e de inferências contextuais, além do desenvolvimento de habilidades de observação e reflexão crítica a respeito dos gêneros trabalhados e do uso da língua inglesa em contextos diversos.

3.5 Participantes

Devido à situação pandêmica na qual o estudo foi realizado, os estudantes dos cursos superiores de Agroecologia, Química e Tecnologia em Alimentos e, também, do curso técnico subsequente em Informática estavam assistindo aulas de forma remota, no intuito de dar prosseguimento ao desenvolvimento das atividades educacionais no IFPB Campus Sousa. As aulas de Inglês Instrumental foram reduzidas para uma hora por semana em cada uma das turmas, devido ao ensino remoto. A quantidade de estudantes oscilou muito ao longo do semestre, pois, devido à falta de recursos tecnológicos, muitos estudantes não tiveram acesso à disciplina de forma imediata.

As professoras tiveram que gravar cada aula, assim como salvar as atividades, com o intuito de disponibilizar, da maneira mais igualitária possível, os conhecimentos para aqueles estudantes que estavam sem acesso à plataforma utilizada; esses vieram a conseguir acesso depois de algum

tempo. Os alunos de Inglês Instrumental, nos cursos, somavam cerca de 75. Na mesa-redonda, que também foi realizada de forma remota, houve por volta de 60 participantes. A idade dos participantes ficou entre 18 e 40 anos, porém, a sua grande maioria tinha idade entre 18 e 25 anos.

3.6 Projeto de extensão

“O inglês do Enem descomplicado: estratégias de leitura e conversas interdisciplinares” é um projeto de extensão que tem como público-alvo os discentes do IFPB Campus Sousa e, também, os estudantes de uma escola parceira, participante do projeto. O projeto tem como intuito principal preparar os estudantes do Ensino Médio de ambas as escolas para a prova de inglês do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Como objetivo secundário, busca amadurecer as ideias dos estudantes acerca dos cursos de graduação e das carreiras que podem vir a escolher em seu futuro, depois de concluírem o Ensino Médio.

Foi através do *Interdisciplinary Talks* (Conversas Interdisciplinares) – entrevistas feitas com os professores do próprio Campus Sousa e alguns professores convidados – que conseguimos trazer uma vastidão de profissionais para que os estudantes engajados no projeto pudessem conhecer um pouco mais sobre a possibilidade de ingressar nas mais diversas profissões e, também, como a língua inglesa foi importante para que esses profissionais conseguissem alcançar o patamar no qual estão hoje.

A partir dessa iniciativa, surgiu a ideia de expandir o *Interdisciplinary Talks* para um patamar que pudesse atingir, além dos estudantes do projeto, todos os alunos do Campus Sousa e, também, o público externo ao *campus*. A partir dessa ideia, foi realizada a mesa-redonda, da qual falaremos a seguir.

3.7 Mesa-redonda

A mesa-redonda “Pesquisas internacionais no IFPB Campus Sousa: conversas interdisciplinares em inglês língua franca”, idealizada e realizada por professores do IFPB Campus Sousa, se tornou mais uma ferramenta na coleta de dados desta pesquisa. Foi através dela que conseguimos atestar

o quanto os estudantes estavam interessados em aprender inglês e vislumbravam, ali, a importância da língua inglesa para uma vida acadêmica.

Essa mesa foi apresentada na III Semana de Ciência, Extensão, Tecnologia e Inclusão (III CETIS). Na ocasião, os estudantes comentaram conosco como poderiam se engajar mais no aprendizado da língua inglesa e como essa iniciativa seria muito importante em seu desenvolvimento acadêmico. A partir dos comentários que serão analisados aqui, vislumbraremos o quanto os estudantes compreenderam que o inglês tem uma importância para além do aprendizado de uma língua. Veremos, por meio dos dados, que foi compreendido que aprender inglês e conseguir alcançar a compreensão da língua é estar apto a se desenvolver no mundo e alcançar, de forma mais efetiva, a carreira que os estudantes escolherem.

3.8 Coleta de dados

Os dados que serão analisados nesta pesquisa vêm de postagens realizadas em fóruns avaliativos dentro da plataforma Moodle, na disciplina e cursos supracitados, e dos comentários feitos na mesa-redonda, a partir dos quais se pode perceber que os estudantes demonstraram maior interesse na língua inglesa após entenderem sua importância em um âmbito mais abrangente. Dessa forma, conseguimos colher dados que demonstram que os estudantes começaram a compreender a cobertura mundial que a língua inglesa tem quando se fala de desenvolvimento comunicacional e compartilhamento de informações relevantes para a sociedade mundial.

4 RESULTADOS

4.1 Inglês como língua franca

O “inglês como língua franca” foi um tema assaz recorrente nas postagens dos fóruns. Nós acreditamos que essa recorrência pode ser explicada pelo fato de uma das aulas nas disciplinas do Ensino Superior ter sido dedicada a esse tema e pelo fato de termos enfatizado esse papel de língua franca na mesa-redonda da III CETIS. De toda forma, as interpretações so-

bre o inglês como língua franca não foram homogêneas. A seguir, a fala de um dos nossos participantes de pesquisa sobre o tema:

A língua franca, que é ao todo uma língua global, como exemplo, a língua inglesa. Ela se torna uma língua franca por ser muito influenciada pelo poder que os Estados Unidos possuem. Através dessa língua, possibilita muitas oportunidades, como acesso a artigos muito importantes pelo mundo, notícias sobre o mundo, além de proporcionar admissão em universidades, e um ótimo currículo. Nada a ser discordado. O que marcou foi a parte que diz “Language and power” (Paula¹¹).

Como visto acima, a aluna Paula discute a língua franca como uma língua global e atribui a posição do inglês ao poder dos Estados Unidos. A participante em questão reconhece o acesso que a língua inglesa proporciona e menciona a frase “língua e poder”, que foi discutida na sala de aula, à luz de Bourdieu (1991). Muito embora o acesso à informação e à ciência tenha sido também comentado, o participante a seguir fez uma reflexão diferente:

A aula sobre Língua Franca é uma viagem no tempo, pois, nos remete ao início dos poderes e potências mundiais. Fica claro que sempre quem detém o poder, (antigamente militar, hoje tecnológico) é quem domina a língua. De tal forma, passou-se pelo Grego e Latim nas eras Platônicas e Religiosas respectivamente, depois com o império Romano e a era Napoleônica com a Revolução Francesa. Em dias atuais, a Língua Franca é o Inglês, sendo os EUA a maior potência militar e detentora das mais avançadas tecnologias, podendo ser usada para comunicação praticamente em todas as partes do mundo, também chamada de língua universal. Usando o inglês podemos ter acesso a trabalhos científicos, acesso a universidades, ao mercado de trabalho internacional e também acesso a diferentes pessoas, diferentes idéias, podendo assim enxergar várias percepções de mundo (Bruno).

Bruno não somente associa o inglês a uma língua “global”, mas também traz uma reflexão histórica sobre línguas francas internacionais, situ-

11 Este e, doravante, todos os nomes citados serão pseudônimos.

ando o inglês como língua internacional com condição temporária. Nessa reflexão crítica, o participante discute também as razões pelas quais essas línguas ocuparam esse lugar de destaque no cenário internacional em diferentes épocas.

[...] a língua franca, que é a língua tomada como língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros. Alguns exemplos foram citados durante a aula, como os países africanos de colonização portuguesa, os diversos povos organizados em um mesmo país, falam, cada um, uma língua africana (Carla).

Carla evidenciou a língua franca como uma língua de comunicação entre grupos que falam diferentes línguas, trazendo exemplos de línguas francas atuais, no contexto africano. Fica claro que o entendimento acerca da língua franca ultrapassou os limites que a definem somente por meio da língua inglesa, o que demonstra que a participante ampliou sua visão para o fenômeno que acontece em diferentes localidades nos dias de hoje. O participante a seguir compreendeu a língua franca como uma língua “mista”, como segue:

[...] achei interessante, pois, sem ela, as pessoas não tinha como se comunicar através desta língua mais conhecida como língua “mista”, não só na antiguidade mais até hoje ela prevalece entre nós como um meio de comunicação como foi dado alguns exemplos na aula, gostei de saber também que a língua tupi-guarani é o tipo de várias línguas usadas no Brasil até os últimos tempos (Matheus).

A língua a que Matheus se refere é, na verdade, a “língua geral”, que foi usada no Brasil entre o final do século XVII e o início do século XX. A língua geral foi uma língua produzida pelos jesuítas, a partir do conhecimento das línguas nativas e de sua associação à estrutura da língua portuguesa. Embora considerada extinta, essa língua foi amplamente usada como língua franca. Outro participante ecoou essa reflexão, como segue: “[...] No Brasil, falou-se por muito tempo a língua geral (português-tupi-guarani), atualmente a língua franca neste país é o português.”

Como visto, o tema língua franca surgiu, e ficou evidente a reflexão que os alunos fizeram acerca dela. Entretanto, ela foi descrita a partir de diferentes perspectivas, levando em consideração seu significado como língua global, como língua situada historicamente, como língua associada a poder, como uma língua mista e como uma língua de intercomunicação entre grupos.

4.2 Inglês e identidade local

Outro tema recorrente que surgiu nas reflexões dos alunos participantes foi a posição do inglês no cenário internacional desassociada de um status de língua superior. Por exemplo, o participante abaixo teceu os seguintes comentários:

[...] é preciso respeitar e valorizar seu sotaque, há um mês atrás comecei o inglês intermediário e depois de tantos “como aprender o inglês nativo de uma vez por todas” como se fosse há única e exclusiva forma correta de falar o inglês (Carlos).

Carlos faz uma reflexão que traz aspectos relacionados ao marketing que é feito sobre a língua inglesa, associado à ideologia do sotaque nativo. Ele rejeita a ideologia e reflete sobre a importância da valorização da própria identidade linguística. Esse comentário foi ecoado em várias falas, como a que segue: *“a língua inglesa não é mais importante que a portuguesa”*. A menção da língua portuguesa especificamente revela esse autorrespeito e a recusa da ideologia que coloca o inglês e suas variedades nativas como superiores. A seguinte participante dissertou mais enfaticamente sobre a questão:

[...] embora a língua inglesa seja bem disseminada entre os povos, não é superior às demais, assim, também, sobre a necessidade de valorização do dialeto português. A língua preserva a memória e a identidade de um povo, então, que tal apreciarmos a beleza da nossa? (Ana).

Ana desassocia o inglês como língua franca de um status de superioridade e traz uma definição de língua como língua social, portanto afe-

tiva, tradicional e bela. A língua, para a aluna em questão, é a tradução da identidade de um grupo social e, como tal, precisa de apreciação. A participante a seguir, similarmente, traz a reflexão acerca da importância da língua portuguesa:

[...] embora o inglês seja uma língua indispensável por permitir a comunicação com todo o mundo, devemos nos orgulhar de ter a Língua Portuguesa como nosso idioma oficial, é preciso defender o que há de mais precioso em nossa nação, a nossa identidade, história e futuro. Não devemos deixar que a Língua Inglesa substitua a essência de nossa bela Língua Portuguesa por causa de sua influência na sociedade contemporânea (Karina).

Karina reconhece a posição do inglês como língua de comunicação internacional, entretanto, ressalva o valor da língua portuguesa e a coloca como língua oficial, língua que traduz valores simbólicos da nação brasileira. A relação que ela traz entre língua e identidade é associada à nacionalidade, revelando certo patriotismo. Ademais, a participante reflete sobre a identidade como passado e futuro e alerta para a manutenção da identidade linguística em face da influência do inglês. Essa perspectiva é ecoada nas palavras a seguir:

[...] a importância de se estudar inglês é notória, é uma língua que abre as portas para a comunicação com pessoas de todo o globo, mas, ao meu ver, esse fato não faz com que a cultura brasileira seja menos importante (Gustavo).

Gustavo relaciona a língua à cultura e enfatiza a posição igualmente relevante da língua falada no Brasil. Do mesmo modo, o participante a seguir questiona a posição do inglês como língua superior não somente ao português, mas também às outras línguas, como segue:

[...] não é porque uma língua está em alta que quer dizer que ela é melhor que as demais línguas, ou mais importante, e isso é uma questão que com o passar do tempo pode vir a mudar, e ela pode não estar mais tão em alta assim. O que mais me marcou foi saber que mesmo falando em Inglês cada pessoa tem a sua característica própria. Ou seja, cada um tem o seu

sotaque e uma forma de falar que é só sua, e isso é lindo. Uma diversidade que nos enriqueci, e não deve ser esquecida pois é justamente por temos características diferenciadas que somos uma língua tão rica (Francisco).

Francisco destaca a relevância da diversidade e do inglês como uma língua que admite diferentes marcas de identidade, a exemplo do sotaque. Esse ponto, especificamente, foi o que mais marcou o participante, o que demonstra que a ideologia do falante nativo como falante ideal era algo que pertencia ao campo dos “fatos naturais”, aceitos pela sociedade sem questionamentos. Esse “choque” mostra que o aluno “despertou” e conseguiu resistir ao sistema de crenças.

4.3 Inglês instrumental

Um tema recorrente, sobretudo entre os alunos de Informática, foi a importância do inglês como língua fundamental na área específica de atuação. Os estudantes foram bem categóricos quando falaram da língua inglesa como ferramenta-chave para o seu desenvolvimento na profissão escolhida, como bem menciona a participante a seguir, acerca dessa relevância:

Apesar de ser uma língua de comércio bastante usada entre países com grande poder econômico, acaba se tornando uma ferramenta de trabalho muito importante. Em relação ao curso, traz uma nova área de contexto totalmente diferente do nosso, uma nova janela de exploração de conhecimento [...] (Gisele).

Gisele faz questão de enfatizar a importância do inglês como facilitador do aprendizado na área da informática. Outro participante reforça a ideia da língua inglesa como ferramenta indispensável no desenvolvimento do profissional da área de informática, como será exposto a seguir:

A área da tecnologia da informação é voltada para procedimentos tecnológicos que são globalizados, sendo esse principal motivo pelo qual todo trabalho desse profissional é voltado para os termos em inglês. Basta considerarmos as empresas, seja de pequeno, médio ou grande porte que atuam nas áreas de TI. Sabemos que essa área do mercado do trabalho conta com vocabulários únicos e universais, que são termos todos em

inglês. Aprender inglês é de extrema importância para os profissionais da área de TI (José).

É importante destacar que José enfatiza que aprender inglês tem impacto positivo para aqueles que estão se preparando para atuar no mercado de trabalho voltado para o ramo da tecnologia. Outro participante destaca a relevância da língua inglesa na área da informática, porém, traz outro fato relevante para nossa discussão, como se pode ver a seguir:

A disciplina de inglês é uma das essenciais para quem estuda informática, pois, para fazer programação é necessário um bom domínio na escrita inglesa, por basicamente todos os programas serem em inglês. Também convém lembrar que o idioma inglês não só é necessário para fazer programação mas, também, ideal para quem deseja viajar o mundo em busca de conhecimentos e explorar novos aprendizados para sua profissão (Luís).

Luís nos traz uma ideia que vai além da importância para a área da tecnologia. O aluno expõe um segmento específico que realmente precisa e gira em torno da língua inglesa, a programação. O participante a seguir compartilha do mesmo pensamento exposto anteriormente:

É essencial ter conhecimento nesse idioma internacional, pois é uma linguagem padrão, usada globalmente em artigos científicos, e faz com que chegue o máximo de pessoas possível, como profissionais, técnicos em informática é bem utilizada em programações (Carlos).

Outro aspecto relevante é exatamente a percepção que a próxima participante teve em relação a como a língua inglesa consegue ter alcance mundial e influenciar grandemente todas as áreas e os mais diversos setores do mercado de trabalho.

Inicialmente, é importante frisar o estabelecimento da língua inglesa dentro do panorama mundial e de seu predomínio das diversas áreas das atividades, sejam elas, políticas, financeiras, tecnológicas e culturais, portanto, vale salientar que o seu desenvolvimento linguístico e fluente é imprescindível para qualquer atividade laboral tecnológica e diversas outras áreas,

em que a utilização e recursos que determinam a polivalência de outros idiomas, (nesse caso a língua inglesa como Língua Franca), sejam determinantes para o êxito das competências atribuídas [...] (Marcela).

Marcela faz questão de enfatizar a influência mundial que a língua inglesa tem nos tempos atuais. Salienta, ainda, a importância do idioma nas mais diversas áreas, principalmente na de informática e no desenvolvimento tecnológico. A participante a seguir, também falando da importância da língua inglesa nas diversas áreas do mercado de trabalho, traz um aspecto interessante, que vale a pena ressaltar:

Diante do cenário atual, tendo em vista que o fenômeno da crescente globalização do mundo e a consequente necessidade de uma linguagem eficiente de comunicação fez com que a língua inglesa se tornasse fundamental em todo o mundo. É a língua internacional das viagens, dos negócios e da comunicação mundial. Hoje, ser fluente em outro idioma, especificamente o inglês, é um dos atributos essencial para ingressar num mercado do trabalho cada vez mais competitivo. Até há bem pouco tempo, o inglês era um privilégio de poucos, hoje, é uma necessidade de muitos (Mariana).

Mariana discute a ideia da língua inglesa como uma facilitadora dentro do mercado de trabalho e como o domínio dessa ferramenta faz com que o indivíduo consiga tornar sua formação relevante para o local no qual venha a trabalhar. A importância do conhecimento instrumental da língua inglesa para os estudantes de informática é a de que ele se torna essencial para conseguir uma posição interessante ao se inserirem no mercado de trabalho. O participante a seguir menciona essa importância:

Na área da tecnologia, onde o inglês sempre foi e sempre será a linguagem padrão, inclusive como base fundamental nas instruções das próprias linguagens de Programação, esse conhecimento se torna extremamente necessário. Tomando por base o curso de técnico em informática, o inglês está presente desde comandos no computador a programas e informações básicas que são utilizadas no dia-a-dia. Acredito que o conhecimento desta língua tão importante na comunicação mundial faz toda

diferença em qualquer ambiente de trabalho, principalmente se tratando do campo de atuação do T.I. (Henrique).

Os excertos dos comentários dos estudantes apresentados nesta terceira parte dos resultados nos mostram a percepção dos alunos em relação à relevância do inglês, sobretudo dentro da área da informática, o que os faz almejar o domínio da língua para facilitar a entrada, posteriormente, no mercado de trabalho.

5 DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo apontam a influência do trabalho realizado pelas professoras de inglês, que foi um convite à reflexão e à crítica em relação à língua inglesa. Os alunos reconheceram o papel da própria identidade, refletida especialmente no sotaque, de aspectos culturais envolvidos no processo de aprendizagem da língua estrangeira, enquanto destacaram a posição da língua inglesa como língua franca de comunicação internacional e a relevância da disciplina de Inglês Instrumental. Ao mesmo tempo, os resultados apontam que o valor dado à disciplina Inglês Instrumental está ligado diretamente à percepção de necessidade da língua associada ao curso, tendo em vista que o Inglês Instrumental apareceu de forma mais recorrente nas falas dos alunos do curso de Informática. Seria interessante uma futura investigação dos discursos em relação à relevância da língua para alunos de outros cursos que não foram incluídos nessa análise.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 91, n. suppl. 1, p. 923-939, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>.

CHISWICK, B. R.; MILLER, P. W. A Test of the Critical Period Hypothesis for Language Learning. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 29, n. 1, p. 16-29, 2008. DOI: <https://doi.org/10.2167/jmmd555.0>.

FIGUEIREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15382>. Acesso em: 7 maio 2021.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 285-300, 1997. DOI: <https://doi.org/10.2307/329302>.

FLEGE, J.; MACKAY, I.; PISKE, T. Assessing bilingual dominance. **Applied Psycholinguistics**, v. 23, n. 4, p. 567-598, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716402004046>.

HAKUTA, K.; BIALYSTOK, E.; WILEY, E. Critical evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition. **Psychological Science**, v. 14, n. 1, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111%2F1467-9280.01415>.

LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley, 1967. ISBN 978-0-89874-700-3.

OLIVEIRA, L. H. Representações de professores de língua inglesa por uma perspectiva racializada: o ideal do falante nativo e identidades docentes. **Raído**, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 144-162, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11685>.

ORTON, N. E.; NÓBREGA, A. N. A.; MILLER, I. K. A perpetuação do binarismo entre os chamados “professores falantes nativos” e “professores falantes não nativos” via o sistema de avaliação. **Linguagem em Foco**, v. 7, n. 1, p. 81-92, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1686>. Acesso em: 4 maio 2021.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SEBASTIÁN-GALLÉS, N.; ECHEVERRÍA, S.; BOSCH, L. The influence of initial exposure on lexical representation: Comparing early and simultaneous bilinguals. *Journal of Memory and Language*, v. 52, n. 2, p. 240-255, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.11.001>.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education** – or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.

SNOW, C. E.; HOEFNAGEL-HÖHLE, M. Age differences in the pronunciation of foreign sounds. **Language and Speech**, v. 20, n. 4, p. 357-365, 1977. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F002383097702000407>.

ULIANA, J. L. A. E.; FARINAZZO, A. J. Inglês Instrumental em Cursos Técnicos: O processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva Sociocultural. **Revista CBTecLE**, v. 1, n. 1, p. 384-403, 2017. Disponível em: <https://revista.cb-tecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/17>. Acesso em: 17 abr. 2021.

WRIGHT, S. What is language? A response to Philippe van Parijs. **Critical Review of International Social and Political Philosophy**, v. 18, n. 2, p. 113-130, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13698230.2015.1023628>.

Capítulo 9

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA DE EXERCÍCIOS SOB O ESTRESSE OCASIONADO PELAS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Angélica Pedrosa Lima
Alessandra Teresinha da Rosa
Wesley Crispim Ramalho

1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o mundo estava enfrentando a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), causador da COVID-19. Desde o início do referido surto epidemiológico, no final de 2019, o mundo teve que passar por mudanças e adaptações bruscas para que o nível de infecção pelo vírus fosse reduzido, sendo o isolamento social a medida que mais afetou a rotina de todos.

Segundo Ornell *et al.* (2020, p. 2),

Além de um medo concreto da morte, a pandemia do COVID-19 tem implicações para outras esferas: organização familiar, fechamento de escolas, empresas e locais públicos, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono.

Entre essas urgências impostas pela COVID-19, consta o fechamento das escolas em modo presencial, que tornou necessária a readaptação do sistema educacional, tendo em vista que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em março de 2020, essa medida impactou mais de 776 milhões de crianças e jovens estudantes.

Assim, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino- aprendizagem e a utilização de aulas remotas foram as ferramentas mais viáveis para contornar esse problema. Entretanto, o uso da tecnologia afetou subitamente a rotina da educação brasileira, visto que a maior parte dos professores não tinham domínio sobre essa ferramenta e que, além disso, essa condição é fator excludente para a maioria dos discentes, devido à desigualdade social existente (ROSA, 2020).

Com a tecnologia invadindo repentinamente a casa e a rotina dos estudantes, impactando a vida e promovendo uma tentativa abrupta de adaptação a esse novo contexto de aulas remotas, o estresse tornou-se cada vez mais frequente, tendendo, de acordo com Martins e Jesus (1999), a “manifestar-se sob a forma de tecnoestresse (estresse tecnológico)”.

Concordando com os autores supracitados, Margis *et al.* (2003) e Datti (1997) apresentam que o estresse é um estado gerado pelo desequilíbrio da homeostase, que consiste em provocar um processo de adaptação ca-

racterizado por diversas manifestações, que afetam tanto o aspecto físico quanto o aspecto psicológico do indivíduo acometido por ele. Esse processo pode ser favorável ou desfavorável e é provocado por agentes estressores de ordem física, emocional ou físico-emocional.

Martins e Jesus (1999) afirmam que o exercício físico é visto como uma das maneiras mais viáveis de combater o estresse, visto que, segundo Michael (1998), durante uma situação estressante, o corpo libera um hormônio chamado norepinefrina, que faz com que o organismo fique em estado de alerta no decorrer e logo após esse tipo de situação; já durante a prática de exercícios físicos, o corpo libera outro hormônio, chamado serotonina, uma substância inibidora que pode produzir o sono para acalmar o indivíduo. Posto isso, Martins e Jesus (1999) ainda concluem que o exercício físico agudo pode ser encarado como um processo prazeroso com benefícios, que alivia o estresse e ajuda a promover a saúde.

Notou-se, durante o período que vivemos, que a sobrecarga de aulas remotas e a não adaptação a esse novo contexto podem vir a ocasionar um nível de estresse negativo aos estudantes. Portanto, fez-se necessário investigar o nível de estresse psicológico que acometeu os discentes que cursam as três séries do Ensino Médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) durante o período de pandemia, ocasionado pela não adaptação ao novo contexto de aulas remotas. Espera-se que os alunos que praticaram exercícios físicos regularmente durante esse período de aulas remotas tenham desenvolvido um nível de estresse psicológico negativo menor ou inexistente em relação aos que não praticaram.

Os achados poderão auxiliar os professores e responsáveis pela gestão educacional do IFPB a compreender o processo de aulas remotas e a organizar e distribuir de maneira mais efetiva os períodos de aulas síncronas e assíncronas. Poderão, ainda, contribuir para um melhor entendimento das necessidades de formação continuada para os docentes na área das TICs e de criação de programas de atividades voltados para a saúde física e mental dos discentes.

2 O QUE SABEMOS SOBRE A PRÁTICA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS E O ESTRESSE OCASIONADO PELAS AULAS REMOTAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO IFPB CAMPUS SOUSA

O IFPB adotou o ensino e o retorno das aulas de modo não presencial através da Resolução nº 29/2020 – CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, que estabeleceu procedimentos a serem seguidos para que, efetivamente, ocorresse o desenvolvimento e o registro de Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs) durante a pandemia de COVID-19, sendo essas atividades definidas no inciso I do artigo 1º:

Art. 1º, I – Entende-se por Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs) o conjunto de atividades pedagógicas, realizadas, com mediação tecnológica ou não, a fim de promover o atendimento escolar essencial aos estudantes no contexto da pandemia COVID-19. (IFPB, 2020b, p. 2).

As AENPs adotadas pelo Instituto abrangem um conjunto de recursos didático-pedagógicos disponíveis para o cumprimento dos momentos síncronos e assíncronos. Tais recursos são listados no artigo 1º, inciso III:

- a. encontro em sala de aula virtual (Google Sala de Aula e ou Moodle Presencial);
- b. realização de webaula;
- c. desenvolvimento de videoaula;
- d. interação em chat e ou em grupos de redes sociais;
- e. estudos por apostilamento de textos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outros;
- f. produção de textos, com base nas experiências em projetos de pesquisa, relatórios executivos, leitura de livros e vídeos, entre outros;
- g. resolução de lista de exercício;
- h. desenvolvimento de e-books;
- i. desenvolvimento de vídeos educativos de curta duração;
- j. podcasts (arquivos de áudio). (IFPB, 2020b, p. 2).

O instrumento utilizado nesta pesquisa para a observação foi um questionário eletrônico semiestruturado, intitulado “Estresse Psicológico e Exercícios Físicos”, elaborado pelos próprios autores para atender as de-

mandas da pesquisa e disponibilizado na plataforma digital gratuita Google Formulários¹². O instrumento utilizou-se de quesitos adaptados da versão reduzida do questionário intitulado Perfil de Estados de Humor – *Profile of Mood States* (POMS), validado por Viana, Almeida e Santos (2001).

Este estudo fez parte de um projeto de pesquisa contemplado com bolsa discente pelo Edital nº 01/2020 – Chamada Interconecta IFPB e obedeceu aos critérios da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

A investigação foi realizada durante a terceira fase do plano de implementação gradual das atividades não presenciais e presenciais no âmbito do IFPB, disposto na Resolução nº 28/2020 – CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB (IFPB, 2020a).

Participaram do estudo 46 estudantes do Ensino Médio do IFPB Campus Sousa, com média de idade de $20 \pm 4,6$ anos, sendo 21 alunos do sexo masculino e 25 do sexo feminino, distribuídos entre os três anos que compõem o Ensino Médio regular da Educação Básica brasileira.

Os questionamentos feitos aos alunos discorriam sobre as estratégias utilizadas pelo IFPB para cumprir o ano letivo através da utilização das aulas remotas. Os resultados desses questionamentos podem ser visualizados nos Gráficos 1 e 2, mais à frente no capítulo.

A maioria dos alunos relataram que as aulas haviam iniciado pouco mais de quatro meses antes, o que demonstra que o IFPB havia entrado em um processo de adaptação às aulas remotas que estava fluindo para o cumprimento da carga horária das aulas.

Em torno de 4% dos alunos iniciaram tardiamente a participação nas AENPs. Não sabemos ao certo os motivos para isso, entretanto, acredita-se que esse fato ocorreu por falta de acesso a internet de qualidade e a aparelhos eletrônicos para essa finalidade. Por isso, o IFPB Campus Sousa, tentando minimizar o problema, lançou os programas estudantis “Auxílio

12 Disponível em: <https://forms.gle/7iDCN2uy6y3wYn1d7>. Acesso em: 2 maio 2021.

Emergencial de Inclusão Digital” e “Auxílio Emergencial de Inclusão Digital para Aquisição de Equipamentos”.

O levantamento revelou que as AENPs aconteceram, em sua maioria, no período da manhã, e que 63% do alunado sempre participaram dos momentos síncronos. Segundo Oliveira (2020), que tomou como base dados da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), o recomendado é que as aulas de modo remoto aconteçam no mesmo horário em que ocorriam quando eram presenciais, a fim de manter uma rotina o mais próximo possível do normal.

Com isso, observou-se que 61% dos alunos passavam 5 horas ou mais assistindo às aulas síncronas, enquanto 11% ficavam apenas 1 hora diária – ressalta-se que eles não eram obrigados a estar conectados simultaneamente para esse fim. Ao analisar o tempo que eles passavam fazendo as atividades assíncronas, obteve-se que 45% dos indivíduos ficavam apenas 2 horas fazendo as atividades, enquanto 20% gastavam entre 4 e 5 horas para realizá-las, evidenciando-se, assim, uma diferença entre o tempo gasto pelos alunos com as aulas síncronas e com as assíncronas.

Barbosa, Viegas e Batista (2020), em um estudo que relata a experiência de professores do nível superior com as aulas remotas durante a pandemia, apontaram resultados parecidos, em que 50% das aulas remotas tinham um tempo de duração semelhante ao que tinham quando ocorriam em modo presencial, enquanto apenas 38,7% tiveram redução do tempo de aula. Houve, ainda, disciplinas nas quais não existiam momentos síncronos, apenas envio de material didático para os alunos.

Vale ressaltar que o IFPB Campus Sousa, na oferta do Ensino Médio integrado a cursos técnicos, conta com mais disciplinas além das regulares. Por isso, o instituto adotou o sistema de redução do tempo de aula síncrona, bem como o envio de material e de aulas assíncronas, mas, devido à quantidade de disciplinas lecionadas por ano/turma, o tempo diário acabou se tornando um pouco extenso.

Assim, o tempo que os alunos destinam ao cumprimento das demandas das aulas remotas, seja de maneira síncrona ou assíncrona, totaliza de 7 a 10 horas diárias, sendo esse tempo passado à frente de um aparelho eletrônico.

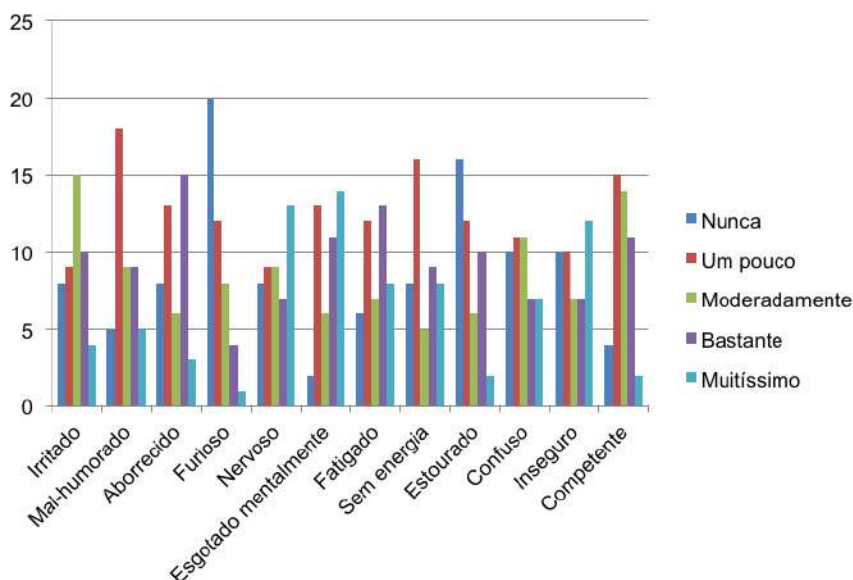
Oliveira (2020) afirma que a exposição excessiva às telas não é saudável para a vida acadêmica do estudante e pode contribuir de maneira negativa em seu processo de aprendizagem, já que a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2020) recomenda que adolescentes entre 11 e 18 anos não sejam submetidos a tempo de tela superior a 3 horas diárias. Além disso, segundo Michael (1998), pessoas que lidam com a informática são acometidas pelo *technostress*, acompanhado de problemas de ordem física, como dor na lombar, cefaleia e tensão, e de ordem psíquica, como ansiedade e diminuição da agilidade mental.

Diante da rotina de aulas supracitada, 76% dos alunos afirmaram que se sentiam sobrecarregados em virtude das aulas remotas e do uso constante de computador/celular para realizar essas atividades estudantis. Isso acontece devido ao estresse tecnológico, ocasionado pelo mau uso ou uso constante dos aparelhos ou pela duração excessiva da exposição às telas, que desencadeia episódios de descrença, fadiga mental e cognitiva, ansiedade e ineficácia (SORIA, 2003).

Além disso, percebe-se que os alunos e os professores ainda não estavam adaptados a essa nova faceta do ensino. Ainda segundo Barbosa, Viegas e Batista (2020), essa mudança abrupta das aulas presenciais para o ensino remoto e a falta de conhecimento adequado para lidar com a adaptação necessária pode ter provocado a reprodução das aulas expositivas usadas anteriormente, no formato presencial, gerando insatisfação para a maior parte do alunado.

O Gráfico 1 reúne um coletivo de respostas relacionadas a como o aluno se sentia, em termos psicológicos, durante esse período de adaptação das aulas. Nele estão listados 12 aspectos que tinham 5 opções de respostas relativas à frequência, que iam de “nunca” a “muitíssimo”. Pode-se observar que, na maioria dos aspectos, os alunos relataram estar um pouco, moderadamente ou bastante atingidos. Apenas os aspectos “Nervoso”, “Esgotado mentalmente” e “Inseguro” tiveram uma quantidade significativa de respostas na escala “muitíssimo”; esses aspectos evidenciam o desgaste mental que acometeu os alunos, o que demonstra que o processo de adaptação e as medidas adotadas pelo sistema de aulas do IFPB estavam sobrecarregando-os mentalmente.

Gráfico 1 – Níveis das sensações ocasionadas pelas aulas remotas e pelo uso constante do computador/celular



Fonte: elaborado pelos autores

Entre as atividades físicas mais praticadas pelos estudantes, destacaram-se as caminhadas longas, a musculação, os esportes coletivos e a corrida. A quantidade de alunos ativos diminuiu para 67%, entretanto, as práticas continuaram as mesmas e em proporções parecidas. Costa *et al.* (2020), em seu estudo, também notaram relativa diminuição dos níveis de atividade física durante a pandemia; esse fato ocorreu devido à falta do hábito de praticar exercícios no período pré-pandêmico.

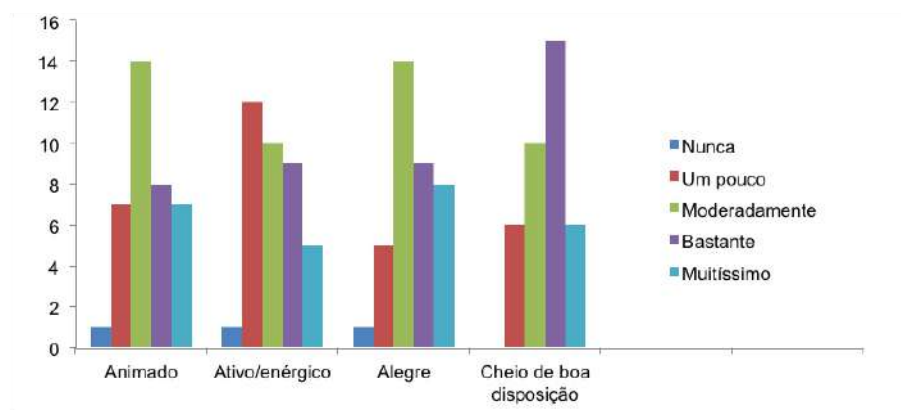
Esses achados, segundo os quais muitos alunos permaneceram no sedentarismo, ainda que os níveis de prática de exercício físico tenham se mantido acima da média, corroboram o trabalho de Pires *et al.* (2004), que, estudando sobre os hábitos de atividades físicas e o estresse em adolescentes de Florianópolis-SC, verificaram que a maioria dos jovens realizavam apenas atividades de subsistência, como locomoção e tarefas domésticas,

dando preferência, posteriormente, a atividades de lazer que demandam pouco ou nenhum esforço físico, como jogar videogame, utilizar redes sociais ou ouvir música, ficando as atividades esportivas em oitava colocação.

No presente estudo, os alunos relataram praticar atividades físicas preferencialmente entre os períodos da tarde e da noite, 4 a 7 vezes por semana, durante 1 a 2 horas por dia, com intensidade entre relativamente fácil e ligeiramente cansativa.

Quanto à pergunta que abordava o sentimento dos alunos após a prática de exercícios físicos, ressalta-se que em todos os aspectos (“animado”, “ativo/enérgico”, “alegre” e “cheio de boa disposição”) houve índices bons, sendo que 14 alunos se sentiam moderadamente animados, 22 alunos se sentiam um pouco ou moderadamente ativos/enérgicos, 23 se sentiam moderadamente ou bastante alegres e 15 alunos se sentiam com bastante boa disposição.

Gráfico 2 – Sentimentos após praticar exercícios físicos



Fonte: elaborado pelos autores

Por fim, perguntou-se aos alunos se, após a prática de exercícios físicos, eles sentiam melhora ou redução do estresse causado pelas aulas remotas, obtendo-se resposta positiva de 91% da amostra. Pires *et al.* (2004), investigando os hábitos de atividade física e o estresse em 754 adolescentes de Florianópolis-SC, com idades entre 15 e 19 anos, apresentaram re-

sultados similares, em que a população de estudantes que não tinham nenhum nível de estresse era mais ativa.

Araújo *et al.* (2012) ressaltam, em seu estudo, os benefícios de um programa de exercícios físicos regulares para adolescentes estudantes que se encontram em estresse devido a atividades acadêmicas relacionadas ao vestibular. Nesse estudo, foi possível identificar que um programa semanal composto por duas sessões de 60 minutos com intensidade moderada gerou a redução gradativa do estresse.

De acordo com Godoy (2002), o exercício físico atua sobre três mecanismos distintos – psicológico, fisiológico e bioquímico –, que propiciam benefícios tanto nos aspectos físicos quanto nos emocionais e nos intelectuais. O estresse, bioquimicamente ocasionado pelo acúmulo do cortisol, pode levar a um retardo da memória e da cognição, já que o hipercortisolismo tem efeitos neurodegenerativos no hipocampo.

Tabela 1 – Efeitos do exercício físico sobre o humor

Escalas	Praticaram			Não praticaram		
	Total	Média	Desvio padrão	Total	Média	Desvio padrão
Hostilidade	306	8,27	5,08	88	9,78	5,80
Fadiga	282	7,62	4,56	79	8,78	5,56
Confusão	276	7,46	12,11	54	6	2,74
Vigor	354	9,57	3,56	0	0	0
Perturbação Total do Humor	4140	111,89	11,25	1121	124,56	13,68

Fonte: elaborada pelos autores

Quando comparados os resultados intrínsecos obtidos a partir dos dados expostos na Tabela 1 em relação aos benefícios da prática de exercício físico sobre os aspectos relacionados às emoções desencadeadas pela rotina exaustiva de aulas remotas, síncronas e assíncronas, pode-se observar que os alunos que praticaram exercícios físicos durante esse período

obtiveram uma diminuição satisfatória na perturbação total do humor, de aproximadamente 12,67 pontos, já que apresentaram escore relativo na escala Vigor. Contudo, vale ressaltar que a fórmula da pontuação final foi adaptada para as questões utilizadas; dessa forma, pode não exercer efetiva eficácia quando comparada ao todo do questionário POMS.

Os dados apresentados neste estudo estão de acordo com os achados de Werneck e Navarro (2011) apontam que, nos sujeitos com maior nível de atividade física, foi observado um maior vigor e uma menor perturbação total do humor. Já Silva *et al.* (2014) acrescentam que uma única sessão de exercício físico pode causar alterações no estado de humor e que indivíduos fisicamente ativos apresentam melhores padrões no humor quando comparados a indivíduos sedentários.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou constatar que a sobrecarga de aulas remotas, a não adaptação a essa modalidade de ensino e o tempo excessivo de exposição a telas ocasionaram episódios frequentes de estresse nos estudantes e que a rotina exaustiva afetou negativamente o processo de aprendizagem, visto que a maior parte dos alunos declararam estar sobrecarregados em decorrência do cumprimento das AENPs, sentindo-se nervosos, esgotados mentalmente e inseguros.

Os alunos que praticavam algum tipo de esporte apresentaram melhoras significativas na redução do estresse decorrente das aulas remotas, tendendo a obter diminuição satisfatória na perturbação total do humor, em comparação aos que declararam não se exercitar.

Assim, pode-se concluir que a prática de exercícios físicos é um importante aliado durante o período de suspensão das aulas presenciais, pois evita o hipercortisolismo, promove o bem-estar mental e físico e contribui de maneira eficaz nos aspectos cognitivos ligados à aprendizagem.

Levando em consideração as poucas informações encontradas na literatura acerca do tema desenvolvido, estes achados são relevantes, na medida em que fornecem informações que podem contribuir para uma melhor elaboração das AENPs, bem como para a implementação de programas de exercícios físicos regulares e assistidos para os adolescentes estudantes.

Os dados foram coletados mediante envio de questionário eletrônico, porém, o número de respostas foi demasiadamente inferior ao esperado, limitando, assim, uma pesquisa mais ampla e significativa. Ficou evidente, ainda, que muitos questionários continham respostas repetitivas aos quesitos relacionados aos efeitos das aulas remotas e da prática de exercícios, podendo ser interpretados como dados não condizentes com a realidade.

Por isso, julgam-se necessários estudos mais aprofundados na área dos benefícios da prática de exercício sob o estresse ocasionado pelas aulas remotas, dando enfoque, em seguida, à ruptura ocasionada pela volta às aulas no modelo presencial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. C. *et al.* Efeitos do exercício físico sobre os níveis de estresse em vestibulandos de Teresina-PI. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 3, p. 14-26, 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/3094>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>.

BAUER, M. E. Estresse. **Ciência Hoje**, v. 30, n. 179, p. 20-25, 2002.

COSTA, C. L. A. *et al.* Influência do distanciamento social no nível de atividade física durante a pandemia do COVID-19. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 25, p. 1-6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12820/rbafs.25e0123>.

DATTI, D. **Mecanismos e prevenção do stress**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

GODOY, R. F. Benefícios do exercício físico sobre a área emocional. **Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS**, v. 8, n. 2, p. 7-15, 2002. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2639>.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Resolução 28/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB**. Estabelece as fases de implementação gradual das atividades não presenciais e presenciais no âmbito do IFPB. João Pessoa: IFPB, 2020a. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-pelo-colegiado/resolucao-no-28/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

IFPB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Resolução 29/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB**. Estabelece os procedimentos para desenvolvimento e registro de Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs), durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFPB, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. João Pessoa: IFPB, 2020b. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/71/atos_regulatorios/RESOLU%C3%87%C3%83O_29-2020_-_CONSUPER-DAAOC-REITORIA-IFPB.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

MARGIS, R. *et al.* Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 25, suppl. 1, p. 65-74, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-81082003000400008>.

MARQUES, C. P.; GASPAROTTO, G. S.; COELHO, R. W. Fatores relacionados ao nível de estresse em adolescentes estudantes: uma revisão sistemática. **Salusvita**, v. 34, n. 1, p. 99-108, 2015. Disponível em: https://secure.unisa-grado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v34_n1_2015_art_07.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

MARTINS, C. O.; JESUS, J. F. Estresse, exercício físico, ergonomia e computador. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 1, p. 807-813, 1999. Disponível em: <http://artigosedfisica.br.tripod.com/stress%20ergonomia%20computador%20exercicio%20fisico.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MICHAEL, M. **Stress**: sinais e causas. São Paulo: Roche, 1998.

OLIVEIRA, D. Qual é o tempo ideal das aulas remotas na quarentena?. **Desafios da Educação**, 27 maio 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/tempo-ensino-remoto-quarentena/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ORNELL, F. *et al.* Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. **Debates em Psiquiatria**, v. 10, n. 2, p. 12-16, 2020. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/pandemia-de-medo-e-covid-19-impacto-na-saude-mental-e-possiveis-estrategias>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PIRES, E. A. G. *et al.* Hábito de atividade física e o estresse em adolescentes de Florianópolis. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 12, n. 1, p. 51-56, 2004. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/542>. Acesso em: 8 abr. 2021.

ROBERTS, S. W. **Health/wellness** – an introductory approach. New York: Eddie Bowers Publishing Company, 1989.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Revista Científica Schola**, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: [http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTANA, C. L.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas – Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>.

SANTO, E E.; TRINDADE, S. D. Educação à distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, D. P. **Educação em tempos de Covid-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020. p. 159-169.

SANTOS, A. F. O.; CARDOSO, C. L. Profissionais de saúde mental: estresse e estressores ocupacionais stress e estressores ocupacionais em saúde mental. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 2, p. 245-253, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Jftrtqy3dhkx8FTNngxKBf4WG/?lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2021.

SBP – SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. SBP atualiza recomendações sobre saúde de crianças e adolescentes na era digital. Rio de Janeiro: SBP, 2020. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/sbp-atualiza-recomendacoes-sobre-saude-de-criancas-e-adolescentes-na-era-digital/>. Acesso em: 21 maio 2021.

SILVA, V. B. *et al.* Influência de diferentes protocolos de exercício cíclico sobre o estado de humor. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 22, n. 4, p. 146-155, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18511/0103-1716/rbcm.v22n4p146-155>.

SORIA, M. S. Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, v. 19, n. 3, p. 225-246, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318057001>. Acesso em: 23 fev. 2021.

VIANA, M. F.; ALMEIDA, P. L.; SANTOS, R. C. Adaptação portuguesa da versão reduzida do Perfil de Estados de Humor – POMS. **Análise Psicológica**, v. 19, n. 1, p. 77-92, 2001. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.345>.

WERNECK, F. Z.; NAVARRO, C. A. Nível de atividade física e estado de humor em adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 189-193, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200010>.

Capítulo 10

GLOSSÁRIO DA PANDEMIA

Francisco Tibério Felizmino de Araújo
Janailda Pereira de Sousa
João Edson Rufino
Miguel Wanderley de Andrade

*Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz "lata"
Pode estar querendo dizer o incontível
Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz "meta"
Pode estar querendo dizer o inatingível
(Gilberto Gil)*

No Brasil, a pandemia tem sido utilizada como ferramenta de "controle social". Ou seja, a classe política e as elites estão se utilizando das medidas restritivas de combate ao coronavírus para evitar que o povo saia às ruas para manifestar suas opiniões. A pandemia está sendo usada no Brasil como uma forma de controle social, não tenho dúvida. É um controle demográfico, um darwinismo social. É ver-se livre de uma porcentagem significativa da população. É uma arma de destruição massiva. É uma forma de controle social porque eles sabem que, enquanto tiver pandemia, não há protestos massivos nas cidades brasileiras. Isso é muito importante. (Boaventura de Sousa Santos)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No livro intitulado *Aula*, o escritor e teórico francês Roland Barthes (2007, p. 15) ressalta que “o objeto em que se inscreve o poder é a língua”, pois “toda língua é uma classificação e toda classificação é opressiva”. Não é de hoje que se sabe do poder da língua sobre os indivíduos e de quanto ela nomeia coisas e pessoas (em um mundo marcado pelas relações de poder); ensina, direciona e, conseqüentemente, limita, haja vista entendermos que “a linguagem é uma forma de violência imposta à natureza”, considerando ainda que “a linguagem também organiza o real de tal forma que pensamos como real aquilo que o horizonte da linguagem articula como tal” (REIS, 1992, p. 66).

Nessa perspectiva, a proposta deste capítulo é mostrar como o novo vocabulário, formado por palavras e expressões que emergiram a partir do advento da pandemia, no início do ano de 2020, modificou o mundo, o Brasil, as regiões brasileiras, e explicitar como esse novo léxico afetou a realidade do Campus Sousa, localizado no sertão da Paraíba.

A COVID-19 avançou sobre todo o mundo, causando os mais diversos impactos. Enquanto pandemia, vem sendo foco de debates em todos os ambientes, tanto entre infectologistas como entre homens sem formação educacional. Aulas presenciais foram substituídas pelo acompanhamento de disciplinas por computadores e outras ferramentas tecnológicas, acarretando o surgimento de novos educadores; a morte passou a ser um assunto recorrente em todos os meios de comunicação e motivou o isolamento como forma de coibir a transmissão do vírus. Na linguagem não foi diferente: variados termos eclodiram, e palavras novas vieram a juntar-se ao linguajar do cotidiano. Novas concepções, entendimentos e palavras foram incorporados ao linguajar técnico e, por conseguinte, à vivência da narrativa popular, pois passaram a fazer parte de seu contexto vivencial, a partir de suas compreensões contextuais e ainda como inovação vocabular em sua expressividade.

De acordo com Fromm (1983), é comum coexistirem mudanças gradativas ocorridas no decurso da vida em sociedade e que se reconhecem como superação. No entanto, a ruptura ocasionada pela pandemia, principalmente na linguagem, deu-se de forma abrupta, levando o homem,

num pequeno espaço de tempo, a buscar soluções e aprender um novo glossário dentro da linguagem para melhor compreender a realidade. Pode acontecer que esses neologismos surgidos durante a pandemia figurem apenas como momentâneos – ou seja, que, após a passagem da COVID-19, tornem-se obsoletos e inutilizados, enquanto possibilidade futura do uso linguístico –, mas que, de imediato, signifiquem sensível alteração no processo comunicativo.

2 METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, totalmente vinculado à pandemia, tivemos de relacioná-lo com outros fatos e hipóteses contemporâneas.

O trabalho foi realizado de acordo com os critérios da pesquisa básica do tipo bibliográfica, através da consulta a livros e artigos científicos relacionados, objetos de uma revisão de literatura. Uma vez realizada essa revisão, fez-se uma análise de como os teóricos compreendem a dicotomia *linguagem e poder* e da forma como a linguagem auxilia na manutenção da ordem social.

A investigação teve caráter exploratório, tentando proporcionar aos leitores familiaridade com o fenômeno do aparecimento de um vocabulário até bem pouco tempo atrás inexistente em nosso país; portanto, surge num horizonte temporal rápido, promovendo interações epistemológicas e semânticas na compreensão do contexto pandêmico e na verbalização dos sujeitos.

Efetuuou-se um levantamento de palavras anexadas ao vocabulário cotidiano ao longo dos anos 2020 e 2021. Os termos iniciais que serviram como um banco de dados foram coletados no dia a dia, pelo uso mais frequente nos noticiários de televisão e rádio e em *sites* especializados. De posse dessas palavras, elaborou-se um glossário.

Devemos atentar para o fato de que, antigamente, era mais difícil a incorporação de palavras na fala cotidiana. Por exemplo, podemos citar o termo *ecologia*, que foi desenvolvido por Ernest Haeckel em 1866 (*apud* RIBEIRO, [2019]); no século XIX esse termo foi se incorporando paulatinamente aos livros didáticos, mas, apesar do desenvolvimento dessa nova ciência,

o homem comum, ainda hoje, no século XXI, não traz em seu vocabulário palavras como autoecologia e sinecologia.

Hoje, os meios de comunicação estão cada vez mais sendo difusores de palavras. No caso da pandemia de COVID-19, estas se espalham rapidamente, pois as redes sociais ajudam a difundi-las, e o homem comum sente necessidade de ser entendido. Hoje, também, há uma tendência de uso dos estrangeirismos, como é o caso de palavras que não trazem um correspondente em português e que resumem um conceito. Um exemplo pode ser visto no conceito de “fechamento da maioria das atividades por um determinado período”, que é expresso pela palavra *lockdown*.

Outro exemplo foi a forma da entrega, em algumas instituições de ensino, do material escolar aos pais dos alunos: essas escolas adotaram o sistema *drive-thru*, uma modalidade originada nos restaurantes de *fast-food*, pela qual a pessoa é servida sem precisar sair do carro. Com a chegada das vacinas, a área da saúde também adotou a mesma modalidade para vacinar idosos, na passagem por postos montados em avenidas, praças e edifícios.

O medo e a necessidade de cura trouxeram à tona substâncias farmacológicas que estavam esquecidas nas prateleiras de farmácias, por serem usadas no tratamento de doenças com poucas pessoas acometidas. Tendo sido usadas em um paciente que, coincidentemente, teve melhora, tais substâncias passaram a ser alardeadas como panaceias que a todos curam. Essa informação, então, se espalhou de boca em boca com grande velocidade e logo se incorporou à babel de vozes, mesmo que tais substâncias – a ivermectina e a cloroquina – não tivessem sua eficácia contra a COVID-19 cientificamente comprovada. Nesse exemplo, pode-se observar a proliferação das *fake news*, socializadas de forma inconsequente.

Durante os processos constitutivos humanos, não existe a primeira nem a última palavra a ser lançada, como também não há limites para o contexto dialógico. Ou seja, nos processos de interação social, não existem limites para a produção de sentidos, pois, à medida que se vão criando novos sentidos para o mundo circundante, a partir de discussões face a face, haverá sempre a necessidade de produzir outras novas acepções, dadas a interferência cognitiva diferenciada de cada sujeito-agente como também as necessidades objetivas do contexto de produção (SANTOS, 2012).

Essa prática comunicacional que recebe a influência de novos termos linguísticos representa alterações hermenêuticas no processo dialógico; afinal, cada pessoa recebe, se não um novo acervo, pelo menos palavras que muitas vezes podem alterar o sentido das compreensões, pois passam a fazer parte também das interpretações sobre a realidade circunstancial por meio da lógica.

Ao falar da obra *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein, Condé (1998, p. 68) expõe a importância da lógica nesse processo de compreensão:

Assim, mais que um instrumento epistemológico, a lógica torna-se, no *Tractatus*, uma categoria ontológica, isto é, ela é fundamento último da realidade. Enquanto transcendental, ela é a condição de possibilidade do mundo.

A relação entre a linguagem e o mundo é algo essencial para a leitura da realidade, pois, como afirma Ludwig Wittgenstein (1968 *apud* CONDÉ, 1998), o mundo divide-se em fatos. Os sentimentos desenvolvem-se influenciados pela cultura, quando as reações emocionais, sob decisiva influência da linguagem, conquistam significações expressando-se por meio de conceitos. O ensino escolar deve incidir sobre a atividade linguística, isto é, sobre o processo de utilização da linguagem como “instrumento” de transmissão e assimilação da experiência humana, como veículo de intercâmbio interpessoal e como recurso imprescindível ao planejamento e controle das próprias ações (MARTINS, 2013). Assim, sempre que o homem se depara com transformações, ele busca superar o novo. Se não nascemos prontos e necessitamos de uma modelagem de nossas formações enquanto humanos, é, portanto, a cultura que busca manter o homem no ápice de suas transformações.

Segundo Geraldini (1997, p. 6), “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo”. A linguagem não é entendida como um sistema formal ou código fechado, mas como uma atividade que exige elementos de ordem externa (cultura, história, interação, cognição). Em um determinado período, o homem deixa de experimentar a realidade através dos sentidos, para revelar a própria realidade através da linguagem, numa nova práxis, que coaduna

a realidade empírica e a racionalidade, expressa na semiose de seu modo de ser sujeito no mundo.

Podemos indagar por que essa parte da cultura – ou seja, a linguagem – é absorvida rapidamente também pelas massas. A resposta vem de Saviani (2008 *apud* SANTOS, 2018): o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam; o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas, sendo condição essencial de libertação. Somos seres racionais, políticos e de linguagem, portanto, somos incitados, pela própria dinâmica da vida, a nos superar para buscarmos liberdade e autonomia de pensar e agir, mesmo que isso ocorra a partir de conflitos.

A linguagem como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social, porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utilizam recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica, a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações. É, sobretudo, a partir da linguagem que o sujeito partilha saberes e aprendizagens, que promovem aperfeiçoamentos linguísticos e compreensões do viver autêntico, através da evolução do conhecimento individual e coletivo. Nesse sentido, conhecimento é poder. A ascensão do sujeito muitas vezes depende do recurso linguístico como meio possível de interação e superação. A qualidade da compreensão linguística situa existencialmente o sujeito no meio em que ele vive.

3 AS MUDANÇAS NO VOCABULÁRIO BRASILEIRO EM DIFERENTES TEMPOS

É cediço que, para entender melhor o presente, faz-se necessário conhecer o passado. País de base colonial, no que se refere aos falares, o Brasil tem como marco genealógico a junção de contribuições linguísticas distintas, notadamente europeias, indígenas e africanas.

Invadido o território por Portugal, os colonizadores encontraram, entre os chamados “povos originários”, uma base linguística sofisticada, na qual a língua portuguesa foi inserida e alicerçada. Como se não bastasse essa miscelânea linguística, grupos étnicos distintos foram trazidos de di-

ferentes regiões do continente africano e, com isso, as línguas africanas, também várias, foram praticadas em um solo linguístico já diversificado. O país ganhou, assim, um amálgama lexical e cultural que, implantado nesse espaço continental, fez do Brasil um dos países mais diferenciados linguisticamente do planeta. Essa é parte incontestada da história nacional e já está vinculada à sua cultura de forma definitiva.

Com o passar do tempo, esse “carnaval linguístico” foi se ampliando. No livro *História da língua*, Gonçalves e Basso (2010, p. 150) afirmam:

[...] do convívio durante tanto tempo de populações com línguas bastante diversas, num quadro em que o português era língua nativa de uma minoria, [...] o português que prevaleceu seria influenciado pelas línguas faladas por indígenas e negros africanos.

E, para tornar ainda mais complexa a situação, segundo os autores (GONÇALVES; BASSO, 2010, p. 164),

[...] Não podemos esquecer também das línguas de comunidades de imigrantes que vieram mais recentemente ao Brasil e que também influenciaram o português brasileiro, como o italiano, o alemão, o japonês, entre outras.

Foi a partir dessa riqueza diversificada, proporcionada pela interação de muitas línguas e dialetos diferentes, que a nação brasileira construiu sua portentosa cultura.

País muito afeito às mudanças culturais, sobretudo quando estrangeiras, o Brasil já aderiu a diversas modificações culturais e linguísticas, e essa, para o bem e para o mal, tem sido uma das suas marcas. A influência do francês em nosso solo, por exemplo, remete ao passado colonial, quando os portugueses adicionaram aspectos da cultura francesa à “Terra Brasilis”.

Palavras e expressões francófonas se impuseram tão fortemente no país que fizeram emergir modos de os brasileiros verem a si mesmos e aos outros, sobretudo no que se refere às artes, à moda, ao cinema, à literatura. E isso foi tão significativo que, na introdução do livro *História da vida privada no Brasil*, Nicolau Sevcenko ressalta que

[...] a atmosfera cosmopolita que desceu sobre a cidade renovada [Rio de Janeiro] era tal que, às vésperas da Primeira Guerra Mundial, as pessoas ao se cruzarem no grande **boulevard** não se cumprimentavam mais à brasileira, mas repetiam uns aos outros: Vive La France. (SEVCENKO, 1998b, p. 26, grifo nosso).

Com efeito, naquela época, os franceses ditavam a moda, a música, entre outros aspectos no Brasil, pois tudo que era relacionado a eles era considerado por aqui chique e imprescindível. Tudo isso ficou consubstanciado em palavras. Assim, permaneceram vocábulos como *réveillon*, *champignon*, *chantilly*, *souvenir* – até hoje, ainda não aportuguesados – e outros já incorporados ao léxico da língua portuguesa no Brasil, como bufê, abajur, champanhe, chofer, baguete, batom, menu, patê, filé, sutiã, maiô, boné, purê, turnê, butique, crochê, entre tantos mais¹³.

3.1 A mudança do francês para o inglês

“Mudam-se os tempos; mudam-se as vontades”, dizia Luís Vaz de Camões. As palavras francesas foram sendo substituídas por vocábulos de outras nações que se impuseram no pós-Segunda Guerra, notadamente os EUA, que, com forte influência da sua indústria automobilística e os seus ditames comportamentais no modo de ser e agir, trouxeram as músicas, as roupas e, sobretudo, o dinheiro (dólar), que passou a orquestrar a economia.

Nesse sentido, foram incorporadas ao cotidiano da linguagem no Brasil palavras¹⁴ como *outdoor*, *shopping center*, *feedback*, *know-how*, *lobby*, *merchandising*, *cheeseburger*, *delivery*, *diet*, *drink*, *fast-food*, *milk-shake*, *self-service*, *whisky*, *bike*, *fitness*, *surf*, *jeans*, *shorts*, *smoking*, *bullying*, em sua grafia e pronúncia originais, ou outras adaptadas, como hambúrguer, sanduíche, beisebol, basquetebol, futebol, voleibol etc. Com o advento da internet e das chamadas “novas tecnologias”, sobretudo na última década, esse repertório linguístico não só aumentou como passou a fazer parte do

13 Cf. os termos citados nos dicionários a seguir listados: Bechara (2011); Borba (2011); Geiger (2011); Houaiss e Villar (2001).

14 Cf. indicações da nota 13.

nosso cotidiano plasmado em linguagem. Assim, palavras¹⁵ como *download*, *e-mail*, *homepage*, *internet*, *mouse*, *site*, *software*, *tablet*, *game*, entre outras, ganharam espaço no cotidiano linguístico de brasileiros e brasileiras nesses últimos tempos. Nenhum desses contextos de surgimento de novas palavras e expressões supera o cenário da pandemia, conforme pode ser visto no glossário mostrado a seguir:

A

ACHATAMENTO DA CURVA: expressão utilizada por epidemiologistas, que requer a leitura da curva de progressão da COVID-19, a qual reflete o número de pessoas que ficaram doentes em um determinado período. Inicialmente, o Ministério da Saúde divulgava essa progressão. Mas, depois de o presidente da República dizer que não daria “mais munição à mídia contra ele”, os meios midiáticos criaram aquilo que chamaram de Consórcio de Veículos de Imprensa (CVI), que passou a divulgar, diariamente, o número de infectados pelo novo coronavírus.

ANTICORPOS: também chamados, no campo científico, de imunoglobulinas. Possuem estruturas proteicas encontradas no plasma sanguíneo. Atuam contra organismos invasores do corpo, tais como bactérias e vírus, que podem causar infecções e doenças.

AUXÍLIO EMERGENCIAL: benefício aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República para garantir uma renda mínima aos brasileiros em situação de vulnerabilidade durante a pandemia de COVID-19, pelo fato de muitas atividades econômicas serem gravemente atingidas pelas medidas de prevenção contra o vírus.

C

CARGA VIRAL: quantidade de cópias de um vírus encontradas em determinado fluido ou secreção de um indivíduo infectado. Através de exames específicos em amostras coletadas, é possível detectar o material genético do invasor.

15 Cf. indicações da nota 13.

CASO ASSINTOMÁTICO: referente à pessoa que, mesmo tendo contraído o novo coronavírus, não apresenta nenhum sintoma até o final da doença, o que se tornou mais um complicador da pandemia no Brasil, uma vez que quem é assintomático muito provavelmente não fará o teste para a doença nem tomará os devidos cuidados, tendo em vista que seu organismo não demonstra esse acometimento.

COLAPSO DA SAÚDE: termo utilizado para designar a situação em que há uma sobrecarga nas unidades de saúde, ou seja, o número de pacientes precisando de atendimento é maior que a capacidade de atendimento do sistema de saúde.

COMORBIDADE: conjunto de causas e condições prévias que agravam uma doença e, desse modo, contribuem para a piora de um quadro clínico de COVID-19.

CONFINAMENTO: ato ou ação de prender, isolar. No contexto da pandemia, foi a condição dos indivíduos que, compulsoriamente, tiveram de se afastar do convívio social e evitar manter contato físico com as pessoas externas à sua convivência cotidiana.

CONTÁGIO: transmissão de enfermidade pelo contato imediato ou mediato que se tem com um doente.

CORONAVÍRUS: grupo de vírus causadores de diversas doenças em animais e pessoas, notadamente infecções respiratórias, sendo a sua manifestação mais severa conhecida como Síndrome Respiratória Aguda Grave (ou *Severe Acute Respiratory Syndrome* – SARS).

COVID-19: COVID é a abreviação de **CO**rona**VI**rus **D**isease (“doença do coronavírus”), enquanto “19” se refere ao ano de 2019, quando, no final de dezembro, os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados pelo governo chinês.

D

DELIVERY: palavra em inglês que significa entrega, distribuição ou remessa de compras até um endereço indicado por quem as comprou. Com a pandemia, esse tipo de serviço foi adotado para evitar aglomerações e manter o distanciamento social.

DISTANCIAMENTO SOCIAL: medida tomada pelas pessoas para evitar o contato e diminuir a proliferação do vírus.

DRIVE-THRU: expressão oriunda do inglês norte-americano que se refere à compra de um produto sem a necessidade de sair do veículo.

E

EPIDEMIA: doença de caráter transitório, que ataca concomitantemente grande número de indivíduos em uma determinada localidade.

EQUIPAMENTO DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL (EPI): todo dispositivo ou produto, de uso individual, utilizado pelo trabalhador, destinado à proteção contra riscos capazes de ameaçar a sua segurança e saúde. Seu uso é de fundamental importância nos hospitais para conter o contágio da COVID-19.

F

FAKE NEWS: expressão inglesa composta pelas palavras *fake* (falso) e *news* (notícias) – notícias falsas. A expressão existe desde o final do século XIX. A prática consiste em espalhar uma notícia como verdadeira, mas com conteúdo mentiroso, visando omitir situações reais ou causar enganos às pessoas. Sua divulgação e disseminação podem interferir negativamente em vários setores da sociedade, como política, segurança e saúde.

G

GRUPO DE RISCO: conjunto de pessoas que podem apresentar prognóstico de maior gravidade para uma doença e têm probabilidade de evoluir para quadros mórbidos graves, devido a sua condição física, social e/ou econômica; termo utilizado para designar um grupo de pessoas sujeitas a determinados fatores

ou com certas características que as tornam mais propensas a ter formas mais graves da COVID-19.

H

HOME OFFICE: expressão oriunda do inglês norte-americano que significa a execução de um trabalho sem a necessidade de sair de casa; serviço feito a distância; também chamado de *teletrabalho*.

HOSPITAL DE CAMPANHA: unidade temporária de atendimento médico. Serve principalmente para situações de emergência e de aumento na demanda por atendimento. O principal objetivo dessas estruturas é impedir o colapso da saúde devido ao fluxo elevado de pacientes, que pode resultar em longas filas e em falta de capacidade para atender todos os doentes.

I

IMUNIDADE DE REBANHO: termo referente a uma técnica de imunização em que determinada parcela da população se torna imune a uma doença, ou seja, desenvolve anticorpos contra o agente causador da doença. As pessoas imunizadas acabam agindo como uma barreira que protege toda a população, mesmo aqueles que ainda não são imunes. A imunidade de rebanho pode acontecer através da vacinação ou naturalmente, quando uma grande parte da população é infectada e se torna imune. Estima-se que cerca de 70% da população precisaria se recuperar efetivamente da infecção pelo coronavírus para que essa imunidade acontecesse naturalmente. Porém, para chegar a esse número, o cenário seria catastrófico, pela grande quantidade de mortes que ocorreriam antes desse tipo de imunização ser considerada eficaz.

INFECÇÃO: ação que acontece quando um agente infeccioso entra no nosso corpo. Quando as defesas do organismo não conseguem barrar o agente causador, temos uma doença infecciosa.

INGREDIENTE FARMACÊUTICO ATIVO (IFA): substância presente nas vacinas que traz a informação para que o organismo comece a produzir suas defesas.

ISOLAMENTO SOCIAL: processo de manter pessoas isoladas para não haver risco de contaminação entre sãos e infectados.

L

LIVES: transmissão de *shows* artísticos, palestras, debates etc. através de plataformas digitais.

LOCKDOWN: fechamento de várias atividades econômicas, religiosas, sociais por um determinado período e proibição de deslocamentos, permitindo apenas aqueles essenciais.

M

MÁSCARA: peça de proteção para o rosto, feita de tecido, plástico etc., usada por profissional ligado à área de saúde, ou por qualquer pessoa, como prevenção de contágios e/ou infecções.

MEDIDA DE CONTENÇÃO: adotada no início de uma doença para evitar o contágio do resto da população, busca erradicar o vírus. Os principais atos são o rastreamento por meio de testes para a doença e o isolamento (cf. MORALES, 2020).

MEDIDA DE MITIGAÇÃO: tem o objetivo de diminuir o avanço da pandemia, sem necessariamente detê-la, através de medidas moderadas. Busca-se, então, evitar que o vírus atinja os grupos de risco. Nessa fase, são necessárias algumas ações, como suspender aulas e decretar *lockdown* (cf. MORALES, 2020).

MEDIDA DE PREVENÇÃO: ação necessária para retardar o pico da doença; pode ser dividida em três tipos: contenção, mitigação e supressão.

MEDIDA DE SUPRESSÃO: forma mais radical, busca romper as cadeias de transmissão do vírus com o distanciamento social de toda a população. Nesse caso, a quarentena é obrigatória e os testes são feitos em massa. Inclui o fechamento de escolas, templos e comércios (cf. MORALES, 2020).

MEDIDA DE CONTROLE SOCIAL: de forma geral, designa os mecanismos que estabelecem a ordem social, disciplinando a sociedade e submetendo os indivíduos a um conjunto de regras e princípios prescritos e sancionados por uma autoridade estatal.

MORTALIDADE: índice demográfico obtido pela relação entre o número de mortos de uma população e um determinado espaço de tempo.

MORTANDADE: número significativo e relevante de mortes por efeito de qualquer causa.

N

NEGACIONISMO: condição da pessoa que, por questão ideológica, nega ou não aceita um fato comprovado e documentado, analisando esse fato com argumentos sem base científica.

NOVO CORONAVÍRUS: novo vírus pertencente à família dos coronavírus, causador da síndrome respiratória aguda grave e altamente contagiosa, chamada COVID-19.

NOVO NORMAL: designação de um estágio que perdura após uma profunda crise de ampla magnitude.

O

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS): agência especializada das Nações Unidas, destinada às questões relativas à saúde. Foi fundada em 7 de abril de 1948, com o objetivo de garantir o grau mais alto de saúde para todos os seres humanos.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS): agência internacional especializada em saúde pública para as Américas. Criada em 1902, tem como objetivo oferecer cooperação técnica em saúde, combater doenças transmissíveis e enfermidades crônicas, além de fortalecer os sistemas de saúde e responder a emergências e desastres.

P

PASSAPORTE IMUNOLÓGICO: atestado sugerido por alguns governos ao redor do mundo, que seria concedido àqueles que já foram contaminados pelo novo coronavírus e estão curados. Esse documento parte da premissa de que quem já foi infectado desenvolve anticorpos para o vírus. No entanto, a ciência ainda não sabe se nosso corpo é capaz de desenvolver uma defesa prolongada contra o SARS-CoV-2.

PERÍODO DE INCUBAÇÃO: intervalo de tempo decorrido entre o primeiro contato com o coronavírus e o início dos sintomas.

PLANO DE CONTINGÊNCIA: conjunto de planos e informações sobre procedimentos que devem ser tomados em caso de ocorrências imprevistas, como uma pandemia.

PLANO NACIONAL DE IMUNIZAÇÃO (PNI): planejamento, organização e intervenções em saúde pública para garantir prevenção e controle de doenças imunopreveníveis.

PROTOCOLO: documento contendo um conjunto de regras de conduta ou procedimentos que orienta as ações para contenção da doença, englobando, também, as etapas de identificação, notificação e manejo de contaminados na rede de saúde, tanto pública como particular.

Q

QUARENTENA: reclusão de indivíduos sadios, sintomáticos ou assintomáticos pelo período máximo da incubação de uma doença, a partir da data em que esse indivíduo abandonou o local em que se encontrava a fonte de infecção; é a restrição de quem pode ter sido exposto ao vírus, mas não apresenta sintomas. Para a COVID-19, a OMS recomendava quarentena de 7 a 14 dias. Agora, a orientação é para isolamento de, ao menos, 10 dias.

R

RESPIRADOR: aparelho que se emprega para facilitar a respiração. Quando o paciente de COVID-19 apresenta insuficiência respiratória, devido ao fato de o agente infeccioso provocar um estado inflamatório nos pulmões, faz-se uso desse aparelho para oxigenar o sangue e eliminar o gás carbônico.

S

SUBNOTIFICAÇÃO: notificação da quantidade de casos existentes abaixo do que existe ou do que seria previsível, em virtude da testagem insuficiente. No contexto da pandemia no Brasil, o termo “subnotificação” ganhou notoriedade devido ao estado de negacionismo que vivenciamos, tendo em vista que o poder público, na pessoa do presidente da República, subestimou a COVID-19, ao qualificá-la como “gripezinha”.

T

TAXA DE LETALIDADE: índice que avalia o número de mortes em relação às pessoas que apresentam a doença ativa, e não em relação à população toda; ou seja, mede a percentagem de pessoas infectadas que evoluem para óbito.

TELEMEDICINA: processo avançado de monitoramento de pacientes a partir do uso de tecnologias da informação que agregam qualidade e velocidade na troca de conhecimentos e de informações médicas e na análise de resultados de diferentes exames, os quais são avaliados e entregues de forma digital. A telemedicina dá apoio ao atendimento médico tradicional, presencial.

TRANSMISSÃO: ato ou efeito de transmitir. No cenário pandêmico, refere-se à passagem do novo coronavírus de uma pessoa infectada para outra pessoa saudável.

Como muito bem destaca Reis (1992, p. 69), após os estudos foucaultianos, sobejamente disseminados nas universidades brasileiras, sabemos agora que todo discurso é “uma violência, uma prática que impomos às coisas e ao mundo”, tendo em vista que “a escrita e o saber, na cultura ocidental, estiveram, via de regra, de mãos dadas com o poder e funcio-

naram como ferramenta de dominação”. Com efeito, na obra *As palavras e as coisas*, entendendo que as palavras adquirem quase um poder absoluto nas democracias, pautadas na retórica, nos textos escritos e falados e, sobretudo, nos embates discursivos, Foucault (1999) assinala que o poder se produz e se reproduz por meio do discurso. Nesse sentido, o autor traz uma afirmação fundamental para o que se pretende desenvolver aqui:

Até o fim do século XVI, a semelhança desempenhou um papel construtor no saber da cultura ocidental. Foi ela que, em grande parte, conduziu a exegese e a interpretação dos textos: foi ela que organizou o jogo dos símbolos, permitiu o conhecimento das coisas visíveis e invisíveis, guiou a arte de representá-las. (FOUCAULT, 1999, p. 33).

Prossegue Michel Foucault:

O mundo enrolava-se sobre si mesmo: a terra repetindo o céu, os rostos mirando-se nas estrelas e a erva envolvendo nas suas hastes os segredos que serviam ao homem. A pintura imitava o espaço. E a representação – fosse ela festa ou saber – se dava como repetição: teatro da vida ou espelho do mundo, tal era o título de toda linguagem, sua maneira de anunciar-se e de formular seu direito de falar. (FOUCAULT, 1999, p. 33).

E conclui que

É preciso nos determos um pouco nesse momento do tempo em que a semelhança desfará sua dependência para com o saber e desaparecerá, ao menos em parte, do horizonte do conhecimento. (FOUCAULT, 1999, p. 33).

Desse modo, a linguagem, aqui, aparece não apenas como índice de decodificação, mas como a dizer e sinalizar outra coisa sem que essa intenção seja explicitada. É nesse aspecto que o mapeamento das novas palavras ganha sentido, a partir do momento em que esse novo arcabouço linguístico, sistemática e largamente disseminado pelas mídias, passa a ser entendido não meramente como um novo saber, mas, sobretudo, como uma forma de direcionar nações e grupos a um “novo normal”, instituído e

normatizado por grupos hegemônicos que controlam as sociedades, notadamente no mundo das novas tecnologias.

4 A LINGUAGEM NA PANDEMIA: UM NOVO LÉXICO OU UM VOCABULÁRIO PARA O CONTROLE DOS CORPOS?

Pode-se verificar, como se tentou evidenciar aqui, que um grande número de vocábulos foi inserido na língua com o desenvolvimento de tecnologias relacionadas à internet. No entanto, essas palavras foram se incorporando ao longo do tempo, à medida que aqueles que trabalham diretamente com a computação procuraram trazer o termo para a sua atividade; porém, verifica-se que isso não atinge a totalidade da população, pois se formam nichos sociais que as empregam. Fenômeno totalmente diferente ocorreu com os termos surgidos durante a pandemia, de que todos falam e que são compreendidos desde o homem mais simples até o mais erudito.

Segundo Arthur Helps (1969 *apud* SEVCENKO, 1998a, p. 514), “se você pretende compreender sua própria época, leia as obras de ficção produzidas nela. As pessoas quando estão vestidas em fantasias falam sem travas na língua”. E dizer isso não é nenhum absurdo. Dentro dessa concepção, o clássico livro *1984*, de George Orwell, já abria espaço para diversos tipos de leituras, interpretações e análises. Interessa-nos, aqui, destacar como, no enredo da obra, a língua adquire novos termos, e antigas palavras adquirem outras acepções, a fim de que a semântica seja modificada. É interessante ler a seguinte passagem da obra:

O Ministério da Verdade – Miniver, em Novafala [língua oficial da Oceânia] – era extraordinariamente diferente de todos os outros objetos à vista. Era uma enorme estrutura piramidal de concreto branco cintilante, erguendo-se, terraço após terraço, trezentos metros espaço acima. Do lugar onde Winston estava mal dava para ler, escavados na parede branca em letras elegantes, os três slogans do Partido: GUERRA É PAZ. LIBERDADE É ESCRAVIDÃO. IGNORÂNCIA É FORÇA. (ORWELL, 2009, p. 18).

4.1 Glossário de palavras que emergiram no universo escolar durante a pandemia

No cenário pandêmico imposto pelo novo coronavírus e, consequentemente, pela disseminação da doença nomeada COVID-19, novas palavras e expressões emergiram. Diante desse vasto repertório linguístico, faz-se necessário destacar as que ganharam livre curso nesta instituição de ensino nesses tempos e que modificaram ações dos atores que fazem a escola, afetando profundamente a sua relação com o espaço físico institucional. São elas:

A

AULAS ASSÍNCRONAS: aulas nas quais os conteúdos são disponibilizados em uma plataforma (no caso do IFPB, o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA), em que o professor posta conteúdos (vídeos, *links*, textos, fóruns, tarefas, questionários) relativos à sua disciplina.

AULAS REMOTAS: aulas que, por conta da necessidade de continuidade de transmissão dos conteúdos que haviam sido pensados para a modalidade presencial, passaram a ser ministradas em formato on-line, por meio de plataformas virtuais (notadamente a plataforma Moodle, no caso do IFPB). Constituíram-se como uma medida emergencial, tendo em vista que as atividades presenciais foram suspensas em função da pandemia de COVID-19. “Remoto” significa distante e, do ponto de vista da Tecnologia da Informação (TI), é tudo aquilo acessado ou realizado por meio de linha de comunicação entre computadores. Assim, aulas remotas são as que ocorrem nos ambientes virtuais, garantindo a continuação do processo educacional.

AULAS SÍNCRONAS: aulas que ocorrem em tempo real. No âmbito das aulas remotas, significa que o professor e o aluno interagem, ao mesmo tempo, no espaço virtual.

C

CHAT: aplicativo de mensagens que permite estabelecer um bate-papo por texto entre os participantes das reuniões (no caso do IFPB, no Google Meet), além de possibilitar o compartilhamento de documentos, planilhas etc.

CONECTIVIDADE: capacidade ou possibilidade de um computador, *smartphone* ou mesmo de um programa operar, com ou sem fio, em um ambiente de rede. Palavra muito utilizada no âmbito do IFPB-SS, tem a ver com a preocupação da Direção Geral e da Direção de Ensino em acompanhar, inclusive por meio de pesquisas virtuais, a capacidade de os discentes se conectarem à internet para assistir às aulas remotas, acompanhar e realizar as atividades postadas nas plataformas virtuais.

E

EMPATIA: palavra muito utilizada no contexto contemporâneo – no qual se fala nas políticas da diferença, por conta dos processos históricos que excluíram grupos indesejados dos lugares de poder e comando –, empatia significa a nobre capacidade de se colocar no lugar do outro (*alter*), a fim de tentar identificar-se com o semelhante naquilo que ele vivencia, entende e percebe.

G

GOOGLE MEET: ferramenta virtual, proporcionada pelo Google Workspace, que permite a comunicação entre os usuários por meio de vídeo. Muito utilizada desde o início da pandemia, o Google Meet tem possibilitado, seja pelo computador pessoal (PC) ou pelo *smartphone*, a realização de reuniões, aulas, bate-papos e garantido a interação virtual entre os membros das comunidades acadêmicas e escolares.

P

PLATAFORMAS DIGITAIS: estruturas virtuais (meios) que conectam pessoas com interesses complementares, promovendo interações entre as partes envolvidas. No âmbito das aulas remotas, elas permitem aos docentes, discentes e aos atores da educação em geral consolidar a aprendizagem ocorrida na sala de aula virtual, promovendo conhecimento e saber.

PROTOCOLOS SANITÁRIOS: regras criadas a fim de que as atividades que precisem ser realizadas de modo presencial, no cenário pandêmico, ocorram de forma mais segura, reduzindo o risco de transmissão do coronavírus.

R

REINVENTAR-SE: no âmbito da pandemia, sobretudo no que diz respeito ao fazer docente, significa deixar as aulas presenciais no passado e buscar as formas virtuais disponíveis para dar seguimento à práxis pedagógica na rota da virtualidade. Significou, nestes tempos, levantar-se das cinzas ou até mesmo do nada (tendo em vista que o ensino presencial deixou de existir) e seguir ministrando aulas, mesmo diante das intempéries, perdas e lutos que o cenário pandêmico tem trazido. Para os docentes, significa uma completa transformação de vida, que lhes atribui mais trabalhos, tarefas e responsabilidades.

S

SERVIÇO ESSENCIAL: serviço que, em meio ao cenário pandêmico, deve ser garantido à população e mantido diante das circunstâncias da pandemia. Pode ser entendido ainda como o serviço que, interrompido ou não fornecido, pode causar dano à população, no que se refere à sua segurança e sobrevivência. Tendo em vista que cada categoria considera o seu próprio serviço essencial, no âmbito do ensino, o termo vem gerando polêmica, pautada na controvérsia de se educação é um serviço ou um direito. O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que “educação é direito de todos e dever do Estado”. No entanto, em abril de 2021, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei (PL) nº 5.595/2020, que visa “estabelecer que a educação se torne atividade essencial em todo o território nacional”.

SOLIDARIEDADE: laço afetivo que se refere ao vínculo entre os indivíduos de uma comunidade. No âmbito da pandemia, a palavra está relacionada à emergência de um princípio que pretende ligar as pessoas aos interesses de um grupo social, da nação brasileira e mesmo da humanidade, uma vez que a pandemia atinge todo o planeta. Distantes fisicamente por conta

do isolamento social compulsório, muitas pessoas começaram a perceber que o ser é bem mais importante que o ter, ficando em evidência o lema “distantes, mas não sozinhos”.

T **TELETRABALHO:** no âmbito do cenário pandêmico, todo trabalho profissional exercido remotamente, notadamente em casa, distante do espaço físico da empresa empregadora, por meio das tecnologias de informação e de comunicação, com o uso de internet, *e-mail*, *smartphone* etc.

TELECONFERÊNCIA: comunicação realizada entre duas ou mais pessoas e mediada por dispositivos tecnológicos. Em tempos de pandemia e isolamento social, foi a forma mais usada para realizar reuniões.

V **VACINA:** substância de origem microbiana que, inoculada no organismo humano, possibilita um fim curativo, preventivo ou paliativo contra uma doença. Aparece como um dos nomes mais falados na pandemia, o que sinaliza uma intenção coletiva de buscar a cura da COVID-19. Apesar de o Brasil ser um país conhecido internacionalmente como possuidor de uma política eficaz de vacinação, por conta do negacionismo praticado pelo presidente da República, a vacinação contra o coronavírus encontrou resistências no país, levando a um estágio temerário de termos, por um lado, mais de meio milhão de mortos e, por outro, não haver sequer 20% da população brasileira vacinada¹⁶, haja vista que o Governo Federal postergou a compra desse medicamento em quantidades adequadas às necessidades de imunização.

W **WEBINÁRIO:** no cenário pandêmico, seminários feitos remotamente por meio da internet, em geral, com fins didático-pedagógicos.

16 Contexto da pandemia da COVID-19 em maio de 2021.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o contexto explorado neste capítulo, somos levados a acreditar que estamos envolvidos num panorama complexo de uso não exatamente de uma linguagem, mas de um conjunto de linguagens, repletas de situações e significados plurais, como defende o filósofo da linguagem Ludwig Wittgenstein. Vivemos num jogo de linguagens, que, a todo instante, é retroalimentado por novos símbolos, significados e funções. Por essa razão, vivemos num mundo em construção em sua dinâmica de ser.

O que vale, aqui, ressaltar é que tais termos trouxeram à baila não apenas um novo sentido nas relações cotidianas, mas também um novo modo de se comunicar, impondo, sobretudo, outro tipo de comportamento entre técnicos, professores e discentes. De imediato, as aulas foram suspensas, impossibilitando que esses atores sociais que compõem o *campus* se locomovessem em sua área: por exemplo, além da alteração no *modus faciendi* das atividades pedagógicas, alunos que, antes, protocolavam processos na sede do Instituto deixaram de fazê-lo, sendo obrigados a se reinventar, protocolando os seus documentos (tão necessários à vida escolar do discente) de modo remoto.

Foi uma mudança profunda, que causou uma série de incômodos para essas pessoas. Essa adequação teve de ser rápida e instantânea, não deixando de ser também traumática. Guardando-se as devidas proporções e estabelecendo as considerações cabíveis, estaria a pandemia trazendo uma nova “língua oficial” tal qual a *Novilíngua* descrita por Orwell, em seu emblemático 1984?

Certamente, estamos vivenciando algo novo numa realidade complexa cuja compreensão perpassa pela nossa forma de pensar e agir, principalmente nos aspectos relacionados à nossa capacidade como seres de linguagem; afinal, somos seres dialogais constantemente envolvidos pelo processo dialógico, portanto, necessitamos de estar sempre atualizados perante nossa realidade circundante. Esses fatos exigem de cada qual um processo de entrega nas interações comunicativas, e as novidades vocabulares devem fazer parte desse contexto, para ampliar e dinamizar nossa compreensão no enfrentamento dos desafios.

Mais do que ser um jogo de palavras, o presente glossário pretende nos alertar para as circunstâncias existentes, exigindo e provocando nossa reação num “que fazer” diferenciado, se realmente desejarmos construir um estado de mudanças e, quiçá, de transformações verdadeiras em nossas práticas cotidianas. Precisamos, primeiramente, aprender a sobreviver e a coexistir com a realidade da pandemia de COVID-19; em seguida, fazer uma imersão num processo de qualidade de vida que vá além do nosso umbigo. Talvez devamos pensar e agir como um estoico, considerando que a coletividade é mais importante que o individual e que, a partir dessa prática virtuosa, chegaremos à superação e à harmonia com o que temos e somos neste mundo que não é apenas nosso.

Havemos, também, de compreender não somente que essas mudanças, em meio ao caos pandêmico, aconteceram de forma abrupta, mas também que tudo adveio de forma imposta pela própria *physis*, a natureza que, sem apelo, cobra de toda a humanidade uma nova postura comportamental e exige, de todos, uma eticidade no pensar e no modo de ser sujeito no mundo.

Ao agir sem a responsabilização dos atos, todo “que fazer” humano pode certamente colocar em risco a existência da mãe natureza e sua necessária sustentabilidade, acabando, no limite, por também colocar em risco de extinção o próprio ser humano.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BORBA, Francisco. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. **Wittgenstein: linguagem e mundo**. São Paulo: Annablume, 1998.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GEIGER, Paulo. **Novíssimo Aulete**: dicionário contemporâneo de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Gilberto. Metáfora. Intérprete: Gilberto Gil. In: GIL, Gilberto. **Um Banda Um**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1982. 1 disco de vinil, lado A, faixa 3.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu; BASSO, Renato Miguel. **História da língua**. Florianópolis: UFSC, 2010.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 52, p. 285-300, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>.

MORALES, Juliana. Pandemia do coronavírus: o que significa contenção, mitigação e supressão? **Guia do Estudante**, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/pandemia-do-coronavirus-o-que-significa-contencao-mitigacao-e-supressao/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ORWELL, George. **1984**. Tradução de Alexandre Hubner e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

REIS, Roberto. Cânon. *In*: JOBIM, José Luís (org.). **Palavras da crítica**: tendências e conceitos no estudo da Literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 65-92.

RIBEIRO, Paulo Henrique Pinheiro. Ecologia. **InfoEscola**, [2019]. Disponível em: 11 maio 2021. <https://www.infoescola.com/biologia/ecologia>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Boaventura Sousa Santos avalia o desafio de reconstruir o Brasil. Entrevista cedida a Leonardo Attouch e Cesar Calejon. **TV 247**, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KoYZm4AZUQY>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SANTOS, Caio César Costa. Linguagem como prática social e mediadora da formação cultural e humana: algumas reflexões. **Rios Eletrônica: Revista Científica da FASETE**, ano 6, n. 6, p. 40-48, 2012. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=97>. Acesso em: 9 maio 2021.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Revista Horizontes**, v. 36, n. 2, p. 45-46, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.520>.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos no Rio. *In*: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a. v. 3, p. 514-619.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso [Introdução]. *In*: SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b. v. 3, p. 7-48.



Esta obra é fruto do esforço coletivo no constructo do fazer pedagógico, sinalizado pelas diversas experiências de ensino vivenciadas durante o processo pandêmico, que desafiou todos para um fazer educacional diferenciado, o que resultou em motivação e criatividade inovadora na busca de melhores soluções de atuação dos educadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Sousa.

A interação de saberes dinamiza o processo de ensino e favorece positivamente o incremento das ferramentas tecnológicas na realidade do ensino remoto, na execução da educação 4.0.