



**Iberoamérica.
Experiencias e
investigaciones
durante la pandemia
Covid-19**

Ibero-America
Experiências e
pesquisas durante a
pandemia Covid-19

Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos

Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2021

Bravo Murillo, 38

28015 Madrid (España)

<http://oei.int>

ISBN 978-84-7666-254-0

Índice

Presentación 3

Docentes y Pandemia 2020. Un antes y un después. Silvia Gladys Oballe. 5

Impactos do afastamento do ambiente escolar e sócio educacional durante a pandemia do COVID-19. Alexandre Anselmo Guilherme, Paola de Oliveira Camargo, Aline Friedrich dos Santos, Germano Antônio da Paixão Passoello, Juliana Coelho e Juliana Severino de Borba 19

La Escuela en un Escenario Impensable bajo la metodología e-learning Aprendizaje en Casa. Ise Janeth Palomeque García, Sonnia María Viveros Andrade y María Cristina Hurtado Zúñiga 33

Alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus: desafios e possibilidades da política educacional de Buriti dos Montes – PI. Raimunda Alves Melo, Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros 52

Redes sociais e ensino: o Instagram como meio de aproximação docentes/discentes na pandemia. Eliane Vitorino de Moura Oliveira y Karla Renata Mendes 70

Resiliencia de los investigadores en México durante COVID-19. Ana Elizabeth Salgado Arteaga, Alejandro García Garnica, Daniela Beatriz Salgado Arteaga y Sandra Bustillos Durán 82

El desarrollo de secuencias didácticas de corta duración en Lengua Portuguesa durante la Educación Remota: retos y conquistas. Renata Barroso de Siqueira Frauendorf y Priscila de Giovanni 102

Regime de exercícios domiciliares especial na pandemia Covid-19: o que pensam os estudantes de um curso na área da saúde? Josiane Bertoldo Piovesan, Ana Maria da Luz Schollmeier, Cláudia Smaniotto Barin y Francisco Nilton Gomes de Oliveira 121

Presentación

Cuando se declaró la pandemia muchos sectores de la vida social se vieron influenciados. Algunos todavía mantienen su impacto y otros tienen una situación diferente según los países. No hay duda de que una de las actividades que más impacto ha tenido es la educación con lo que ello implica en la vida cotidiana de las familias. Por esa razón desde la Revista Iberoamericana de Educación se realizó una llamada a contribuciones para un número dedicado de forma monográfica al tema “Educación y pandemia. Efectos y opciones de política en Iberoamérica”. Durante todo el periodo de recogida de originales se recibieron 159 propuestas y eso ha hecho que sean finalmente dos los números de la revista que recogen diecinueve artículos.

Han sido muchos los artículos que no han podido ser recogidos y por ello desde la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) se tomó la decisión de hacer una selección de artículos para que puedan ser conocidos por la comunidad educativa iberoamericana.

La selección empieza con el artículo de **Silvia Gladys Oballe** titulado “**Docentes y Pandemia 2020. Un antes y un después**”. En el artículo se recoge la experiencia de Argentina que a raíz de la declaración del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) se decretó el cierre de todas las instalaciones educativas. Ello significó que la educación paso a ser a distancia. Ya con esa medida fueron mucho más agrandadas las brechas en la igualdad ya que muchas familias no tenían posibilidad de mantener la conexión con la escuela. El artículo reflexiona sobre la situación y propone algunas alternativas para la educación del futuro.

El siguiente artículo es obra de Alexandre Anselmo Guilherme, Paola de Oliveira Camargo, Aline Friedrich dos Santos, Germano Antônio da Paixão Passosello, Juliana Coelho e Juliana Severino de Borba y lleva por título “**Impactos do afastamento do ambiente escolar e sócio educacional durante a pandemia do COVID-19**”. Se basa en una encuesta realizada a 15 familias del barrio de Restinga de la ciudad de Porto Alegre (RS - Brasil) sobre el impacto que ha tenido el cierre de la red pública de escuelas. La investigación trata de ampliar el conocimiento sobre el impacto que la pandemia tiene en el riesgo del abandono escolar.

Dos instituciones educativas de Cali (Colombia) Diez de Mayo y Carlos Holguín Mallarino son las protagonistas del siguiente estudio que firman **Ilse Janeth Palomeque García, Sonia María Viveros Andrade** y **María Cristina Hurtado Zúñiga** y que lleva por título “**La Escuela en un Escenario Impensable bajo la metodología e-learning Aprendizaje en Casa**”. En el trabajo se describe la metodología seguida en la etapa de pandemia mostrando el papel que las familias han tenido tanto para que los estudiantes pudieran seguir sus aprendizajes como, en sentido contrario, como elementos que no pudieron evitar la desafección educativa de muchos de los estudiantes con mayores dificultades de acceso.

El siguiente trabajo se desarrolla en la localidad Buriti dos Montes del estado de Piauí (Brasil) y aunque mantiene el hilo conductor en los efectos de la pandemia en la educación mira especialmente en los estudiantes de siete años y el proceso de alfabetización (primeros aprendizajes de la lectura y la escritura) en la que la presencia física del docente formado es muy relevante y de difícil sustitución por familiares sin la formación pedagógica requerida. El estudio se titula “**Alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus: desafios e**

possibilidades da política educacional de Buriti dos Montes – PI“ y sus autoras son **Raimunda Alves Melo y Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros**. Resulta importante ver el papel que desempeñó la Red Municipal de Educación de Buriti dos Montes.

El siguiente trabajo estudia la situación de la educación bajo pandemia en el ámbito universitario, concretamente en la Facultad de Letras del Campus Arapiraca de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL) de Brasil. El trabajo se titula **Redes sociais e ensino: o Instagram como meio de aproximação docentes/discentes na pandemia** y es obra de las investigadoras Eliane Vitorino de Moura Oliveira y Karla Renata Mendes. Aunque inicialmente la creación de los perfiles en Facebook e Instagram tenían el objetivo de mantener el contacto entre docentes y estudiantes, conforme avanzó el tiempo se convirtió en una hiperaula en la que se desarrollaba la acción académica. Los investigadores realizaron una encuesta a los seguidores de la red en Instagram (que no solo eran los alumnos matriculados) que es objeto de estudio en el trabajo.

El sexto trabajo que se presenta se titula **Resiliencia de los investigadores en México durante COVID-19** y es obra de **Ana Elizabeth Salgado Arteaga, Alejandro García Garnica, Daniela Beatriz Salgado Arteaga y Sandra Bustillos Durán**. A diferencia de los demás trabajos el objeto de estudio es la situación de los investigadores mexicanos frente a la situación que las restricciones derivadas de la pandemia y como ésta ha impactado en la salud mental de los investigadores. La situación no es muy diferente de la que pudo ocurrir en otros profesionales que pasaron de realizar su trabajo en contacto directo con otros profesionales a tener que realizarlo en una forma distal por medio del teletrabajo.

El siguiente trabajo lo presenta **Renata Barroso de Siqueira Frauendorf y Priscila de Giovani** y se titula **“El desarrollo de secuencias didácticas de corta duración en Lengua Portuguesa durante la Educación Remota: retos y conquistas”** que se concreta en el estudio de la estrategia seguida por equipo docentes de Brasil en la asignatura de Lengua portuguesa. Uno de los aspectos que tuvieron en cuenta era que la variable tiempo era muy diferente en la enseñanza en pandemia que en la enseñanza presencial y por ello optaron por las secuencias didácticas breves que fueran posibles de realizar tanto por aquellos estudiantes que tenían sencillo acceso a Internet a cualquier hora como por los que lo tenían muy limitado y que a veces eran solo unos minutos en las horas de noche.

Y esta publicación termina con el trabajo de **Josiane Bertoldo Piovesan, Ana Maria da Luz Schollmeier, Cláudia Smaniotto Barin y Francisco Nilton Gomes de Oliveira** y que tiene por título **Regime de exercícios domiciliares especial na pandemia Covid-19: o que pensam os estudantes de um curso na área da saúde?** Se trata de un estudio centrado en los estudiantes de la asignatura Terapia Ocupacional que analiza tanto los aspectos de aprendizaje como los aspectos personales. Se analizan tanto los problemas técnicos que dificultaron el acceso a los medios digitales como la situación de salud mental que tuvo gran influencia en las condiciones de estudio.

Docentes y Pandemia 2020. Un antes y un después.

Teachers and Pandemic 2020. A before and after.

Silvia Gladys Oballe

Resumen:

El objetivo del presente trabajo es describir la situación en tiempos de pandemia respecto de la escuela a distancia, y posterior reorganización de nueva escolaridad presencial. El docente, en general, suele atravesar situaciones complejas, en especial en las últimas décadas. Pero la situación del año 2020 ha sido absolutamente inesperada para todo el planeta. Como en casi todos los países, en la República Argentina se determinó una etapa, llamada de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), causa por la cual no funcionaron los establecimientos educativos, como así también cantidad de otras instituciones y actividades. La escuela siguió funcionando a distancia. Esto puso en primer plano la desigualdad existente en el país. Muchos alumnos no tuvieron posibilidades de acceso a la enseñanza digital, por lo cual quedaron excluidos del sistema. En el presente artículo se abordarán los elementos de análisis de la situación de la escolaridad a distancia, cómo se organizó, cuál fue el trabajo de los docentes, qué ocurrió con los alumnos y sus familias, cómo fueron desarrollándose las trayectorias de los educandos. Características de la nueva escuela presencial, abordaje y resistencias. Análisis de los instrumentos a considerar para proyectar la calidad educativa del 2021.

Summary:

The objective of this work is to describe the situation in times of pandemic regarding distance schooling, and subsequent reorganization of new face-to-face schooling. The teacher, in general, tends to go through complex situations, especially in recent decades. But the situation in 2020 has been absolutely unexpected for the entire planet. As in almost all countries, in the Argentine Republic a stage, called Preventive and Obligatory Social Isolation (ASPO), was determined, because of which educational establishments did not work, as well as a number of other institutions and activities. The school continued to operate remotely. This brought the existing inequality in the country to the fore. Many students did not have access to digital education, which is why they were excluded from the system. This article will address the elements of analysis of the situation of distance schooling, how it was organized, what was the work of the teachers, what happened to the students and their families, how the trajectories of the learners developed. Characteristics of the new face-to-face school, approach and resistance. Analysis of the instruments to be considered to project the educational quality of 2021.

Palabras clave: Desigualdad. Intercambio. Empatía. Autonomía.

Keywords: Inequality. Exchange. Empathy. Autonomy.

Hacia fines del año 2019, comenzó a desarrollarse en Wuhan (China), una enfermedad viral, que ese día se llamó COVID 19. Se extendió hacia países de Europa, transformándose en epidemia. El día 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la declaró pandemia. En la República Argentina se decretó una etapa de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), y para cumplir con el mismo la escolaridad pasó a desarrollarse a distancia. Las estructuras, reglas y prácticas que organizaban la cotidianeidad escolar, desaparecieron. Podría decirse que **cambió la realidad**. Y la realidad se reconoce por **Tiempo** y **Espacio**, pues ambos elementos fueron los que más variaron, por ende, varió la existencia.

La escuela presencial tiene un **espacio definido**, un emplazamiento particular, dentro de un inmueble ubicado en una localidad, una calle y con cierto número. Posee una puerta de entrada y al atravesarla existen diversos ambientes, entre ellos aulas, bibliotecas, salones, pasillos, patios, lugares cerrados y otros al aire libre. Tiene un mobiliario específico, y en cada caso con un diseño particular. Y además, el espacio está atravesado por los cuerpos de las personas que lo habitan; y eso implica movimientos, cercanías, distancias. Dentro, hay un control del espacio, un contexto del espacio escolar y del extra-escolar.

En cuanto al **tiempo**, hay una regulación del uso del tiempo, a la vez que también éste resulta ser un organizador de la actividad escolar. Los tiempos se plantean como regulares y ciertamente homogéneos. El calendario está establecido con clases de lunes a viernes, en algún caso específico y particular puede incorporarse también el sábado; los días feriados tampoco suelen estar incluidos en la actividad. La tarea tiene una hora de inicio y otra de finalización; con cortes intermedios que indican comienzo y finalización de hora clase, horarios de recreos.

En la etapa de aislamiento por pandemia esos espacios y esos tiempos, dejaron de existir, la realidad era otra, entonces ¿qué hacer?, ¿cómo hacer escuela?

Un capítulo especial ha sido el de la educación. En principio, el **desconocimiento**, lo impensado de la realidad, hizo que algunos docentes temieran por sus posibilidades de accionar.

¿Cuál fue la situación entonces a partir de la suspensión de clases presenciales? El primer escollo, por lo dicho, fue que lo que los profesores, los directivos y los alumnos conocían una realidad que ya no existía, por lo cual aparecieron situaciones particulares de **temor**, **inseguridad**, **incertidumbre**. ¿Cómo dar una clase? ¿Cuál será el modo de acercarse al alumno? ¿Podrán darse los contenidos curriculares? Para los profesores de materias extracurriculares, que tuviesen que ver con el área de expresión: música, artes visuales, educación física, tecnología, ¿qué y cómo hacer? En los directivos preguntas del orden de ¿cómo organizar a los docentes? ¿Podrán hacerse reuniones? ¿Podrá seguirse el trabajo de cada uno? ¿Cómo atender a las familias? Y después de todas estas preguntas surgió, en todos los estratos, el cuestionamiento por ¿cómo evaluar?, ¿habrá modos de ser justo evaluando?, ¿habrá respuesta por parte de los alumnos? En cuanto a los alumnos ¿qué sentimientos genera el aislamiento?, ¿cómo manejarse sin encontrarse con sus compañeros?, ¿hay escuela si no hay compañeros?, ¿cómo siente a su docente sin el contacto cara a cara? Hubo también que pensar el hecho de que, en muchos casos, hay alumnos que, sin ese vínculo con el docente, su trayectoria escolar se torna mucho más vulnerable. Ver qué les ocurriría a los adolescentes, para quienes la escuela suele ser un lugar de enlace, el espacio principal donde logran comunicación, donde encuentran espejos en los cuales reflejarse.

Pues en ese nuevo escenario, tanto directivos como docentes lo primero que hicieron fue **IMPROVISAR**. Y ¿qué significa esto? Pues basándose en la definición de la palabra, sería hacer una cosa sin tenerla prevista o preparada. Pero eso es algo a lo que el docente argentino está acostumbrado, porque las circunstancias, muchas veces, hacen que sea necesario improvisar. Entonces ¿qué es lo diferente? Lo que se agrega en este caso, es que hay una especie de grieta entre saber lo que se debe hacer y lo que realmente se puede hacer. Una sensación permanente de no saber si se está haciendo lo adecuado, con las herramientas a la mano, en muchos casos de uso novedoso para algunos docentes.

El **avance tecnológico**, muchas veces denostado por algunos docentes, y también por padres, paradójicamente se convirtió en la mejor **herramienta**, para los educadores, los directivos y para que muchas personas pudiesen desarrollar sus actividades laborales, y también para poder tener acercamiento social, con familiares y amigos. Casi nadie pudo seguir haciendo lo que hacía, como lo hacía, porque la situación cambió absolutamente. Cada persona debió enfrentarse a su situación socio-económica, a su situación laboral, a su situación familiar y también a sus posibilidades de afrontar circunstancias entre otros elementos, en virtud de sus características personales, de sus medios, de su vivienda, de su constitución familiar.

La escuela debía seguir funcionando, con lo cual los directivos en primer lugar debían generar algún tipo de organización que permitiese que los alumnos tuviesen sus clases. Entonces comenzó una tarea ciclópea que incluyó, en primera instancia, a todos los docentes y a los equipos de orientación. Diversas reuniones por plataformas digitales o por telefonía celular, para comenzar a acordar modos de trabajo.

Se generaron varias etapas, que podrían mencionarse en orden, pero que fueron dándose en ocasiones de manera simultánea; la primera fue de **reorganización**. Los directivos y orientadores comenzaron a realizar reuniones con los docentes intentando pensar cuáles serían los medios para seguir. En primera instancia, tomar en cuenta un primer punto que tiene que ver con las **posibilidades de conexión** a internet que pudiera haber en las casas de los alumnos y de los docentes. Argentina tiene mucha **desigualdad** y no son las mismas posibilidades en unos territorios que en otros, y aun así suele haber diferencias dentro de una misma localidad, por razones de localía, razones sociales o económicas.

Muchas horas de encuentro fueron necesarias para ir diseñando estas **nuevas aulas**, pensando qué **recursos** podrían ser más efectivos para el momento. Algunos docentes dijeron no tener buen manejo de lo digital, lo que en el comienzo generó temor, y en ocasiones rechazo. Qué se haría con los alumnos que no tuviesen posibilidades de acceder a la comunicación a distancia; cómo hacer para que tuviesen el material de las clases.

Desde la legislación, todos los alumnos tienen derecho a “*Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades*” (Ley de Educación Nacional 26.206; art 126). Pero desde la realidad, desde la práctica y en especial en dicha circunstancia de aislamiento, esos derechos se encontraron estancos, porque o por la situación socio-económica previa a la pandemia, o por la

cuestión de localización de la vivienda de los alumnos, y por variedad de otras situaciones, pudo ocurrir que no hubiese acceso a dispositivos y conexiones digitales. Entonces ese alumno quedaría excluido. Comprendiendo que el acceso a la educación dista mucho de la realidad que se presentaba en el momento anterior a la pandemia, habría que buscar otros instrumentos. En algunos casos se imprimieron cuadernillos combinando lugar y horario para que los alumnos o sus familiares pudiesen retirarlos. En ciertas localidades, el docente dejaba los cuadernos en los comercios cercanos a las viviendas de los alumnos. En cuanto específicamente a lo digital, fue necesario definir si existían pautas generales, respecto de las formas y horarios, o sería algo que cada educador pudiese decidir. Y en ese punto, ha habido ciertos inconvenientes, porque algunos directivos insistieron con definir lo que debía hacer cada docente, por ejemplo, dar su clase en el día y horario que se daba en lo presencial, de modo que no hubiese superposiciones horarias, pero esto quitaría la posibilidad a cada educador de decidir y organizar su trabajo en función de su propia organización familiar.

Siguiendo con la consideración de las posibilidades de **conexión**, y de cuál era la situación de cada familia, surgió que en muchos casos hubiese una sola computadora, y que era usada por alguno de los padres por cuestiones laborales, y que también sería compartida por varios hermanos en situación escolar. Otros casos en los que ni siquiera había computadora y que podían manejarse con algún teléfono celular; y otros en los que eso tampoco existía. Hubo docentes de primaria, de escuelas públicas en **zonas carenciadas**, que dijeron que debían trabajar también sábados y domingos, porque muchos de sus alumnos sólo tenían posibilidades de conectarse en esos días. Como se mencionase en apartados anteriores, el **acceso**, sumado a la **falta de educación digital** es otra dimensión de la **desigualdad**; y por lo dicho, la pandemia todo esto lo ha puesto de relieve, y en algunos casos lo ha potenciado. Tomando lo dicho por Inés Dussel: *“Esa participación requiere no sólo el acceso a instrumentos como los dispositivos tecnológicos, sino también la disposición de saberes que permitan expandir los usos [...]”* (Dussel, I., 2016)

Un tema para considerar es que las **herramientas digitales**, en general se basan en una **lógica individual**. Se sabe que una característica que surgió a partir del uso de la conectividad digital es que las personas estuviesen más aisladas, y quizás ocupándose sólo de sí mismas. La necesidad del uso de la tecnología, para que la escuela pudiera seguir en tiempos de pandemia, requeriría que pudiesen generarse situaciones que llevasen a **compartir**, a tomar contacto con los otros, por ejemplo, a través de las pantallas generando algún tipo de **intercambio**.

Queda en claro que la relación docente-alumno es **vincular**, que tiene que existir **diálogo**, que es imprescindible que haya **comunicación**, que se genere un **lazo** que, en la circunstancia de una escolaridad a distancia, se ha transformado en el elemento central. Según los dichos de Meirieu (2016; 59) *“La relación pedagógica es ajena a toda forma de mecánica, siempre es un encuentro entre sujetos con sus historias singulares; es una cuestión de circunstancias en alto grado aleatorias y de reacciones con gran frecuencia imprevisibles. (...)”*. El docente tiene que poder establecer diálogo con sus alumnos para enterarse de todas esas situaciones que van a influir en el desarrollo de sus clases. Y lo que se ha presentado es que, en muchos casos esto no ocurrió. Hubo profesores que enviaban los trabajos prácticos por correo electrónico, y solicitaban las respuestas por ese medio, no sosteniendo un intercambio con el alumnado; ocurrió que algunos docentes, por falta de interacción con los alumnos, por quedarse sólo en lo que correspondía a su asignatura y no abrir ningún tipo de diálogo, pudieran haber estado haciendo devoluciones de un modo que no fuese

comprendido por el alumno, por lo que éste no se animase a consultar, y se quedase sin entender cuál fue la dificultad que presentó su tarea. Esto también suele ocurrir en las clases presenciales, pero el trabajo a distancia pareciera agudizarlo. En otros casos, hubo docentes que comenzaron de una forma más distante, trabajando con lo establecido en sus clases presenciales y posteriormente modificaron su mirada, utilizaron otros mecanismos y lograron avanzar en intercambios, con clases por alguna plataforma que permitía la interacción. Entre los niños más pequeños esto es lo que resulta más efectivo, para crear y sostener el lazo, e incluso la posibilidad de integrar a la familia porque, por ejemplo, los niños de maternal o de salas de 3 años, necesitan que alguien de la familia esté participando o al menos al tanto de las actividades que se realizan, porque el docente no está con el niño, es otro el adulto que tendrá que hacer algunas de las actividades que hace el educador con ese pequeño cuando están en la sala.

Otra etapa en este armado fue pensar qué se les plantearía a los alumnos; en principio debió haber alguna **explicación** respecto de la situación, en especial con los niños más pequeños que estaban acostumbrados a una rutina, y repentinamente les fue cambiada. Otro tema importante resultó ser que el **aislamiento obligatorio** comenzó a muy poco tiempo del **inicio de clases**; hubo alumnos nuevos en las instituciones, que casi no tuvieron tiempo de conocer docentes ni compañeros, otros que comenzaban una etapa, por ejemplo, secundaria, que implica un cambio muy importante, y que a causa del aislamiento quizás no legrasen adecuarse a la modalidad de trabajo que proponían los profesores. Si no existiese un contacto más cercano con los docentes, dichos alumnos podrían angustiarse, atemorizarse, en muchos casos no cumplir con las actividades por desconocimiento, por temor. Por lo tanto, como se dijese, resultaría interesante que el docente hiciera clases por alguna plataforma en la que pudiese haber un **intercambio**, y/o sostener algún diálogo particular con los alumnos que pudieran mostrarse con mayores dificultades. Se está sugiriendo a los equipos de orientación, que en las situaciones de alumnos con alguna problemática, alguien del equipo sostenga charlas por video llamadas, o simplemente por algún tipo de comunicación telefónica. Todos los alumnos estuvieron necesitando la conexión con sus docentes, o con alguien de la escuela; y hay algunos que lo necesitan mucho más. Entonces la sugerencia es que se elija a alguien que pueda **generar un lazo comunicativo** con ese alumno; y que ese contacto tenga una frecuencia, una continuidad, que el alumno sepa que va a ser llamado, y también que ante alguna necesidad él podría acceder a esa persona, para pedir ayuda. Siempre tener en cuenta la **alteridad**, y considerar que la palabra “cuidar” genera desde la mirada educativa, un doble movimiento: por un lado enseñar a cuidar al mundo y por otro enseñar a cuidarse del mundo.

Posteriormente hubo que decidir **estrategias**, para lo que resultaba imprescindible haber tenido la información de la situación particular de los alumnos. Y la manera de poder transmitir los conocimientos, podría tener características **innovadoras**; no debiera desarrollarse la clase de la misma forma que en el modo presencial. Habría que ir descubriendo cuáles serían las maneras de poder captar la atención de los alumnos, que posiblemente fuera mucho más variada y dispersa de lo habitual. La **dinámica** también tendría que ser **diferente**, porque no podría ser la misma mecánica que puede plantearse en el aula real, porque allí estaría dada por la situación propia de ese día en el grupo, de los horarios institucionales, de lo particular que pudiese ocurrirle al docente, y de muchas otras circunstancias. Pero en el aula virtual tiene que pensarse en que los tiempos van a tener gran dependencia de lo interno de las familias, del interior de las casas; también dependerá de los tiempos internos de la familia y de la casa del docente.

Otra situación para considerar es que **el trabajo a distancia** estará requiriendo **mayor autonomía** por parte de los alumnos, y algunos suelen tener dificultades en ese aspecto. Además, hay **aprendizajes previos**, necesarios, para poder comprometerse con lo que se pide y pudiera ser que eso no hubiese sido logrado. Y todo eso genera un **trabajo más intenso** por parte del docente, quien tiene primero que reconocer estos faltantes, estas dificultades, y encontrar los modos de colaborar con el alumno. Tener presente que hay alumnos con **precariedad**. ¿Cuáles pudieran ser los modos para poder ayudar a que los educandos puedan progresar en sus saberes? El primer punto sería **reconocer sus posibilidades**, y encarar la tarea a partir de allí; basándose en lo que falta sería muy difícil que el alumno desarrollase su **potencial**. Lograr que cada alumno pueda **dar cuenta** de lo que sabe, para su propio reconocimiento y para que los otros también lo sepan; posteriormente tomar en el grupo los saberes de cada uno para **compartirlos**, para **intercambiarlos**, y que cada uno pueda ser “enseñante” de los demás.

Lo que se ha advertido en muchos docentes, es una sensación de **desborde**, por tener que cumplir con su actividad laboral, bajo la exigencia de sus superiores, a la vez que también cumplir con las actividades de sus hijos en edad escolar, sumado a lo particular de su situación familiar. Esto que suele ocurrir en la cotidianeidad del trabajo docente, en esta **situación coyuntural** ha generado un contexto especial de sensaciones y emociones, advirtiéndose en algunas situaciones de **angustia**, o con repercusiones a nivel de salud que hizo que ese profesional estuviese padeciendo en ese momento su tarea laboral; porque además del trabajo a distancia, no ha estado teniendo el **contacto personal con sus compañeros de tarea**, con quienes compartir los sentires del día a día. La realidad es que la mayoría de docentes y directivos, ha tenido que dedicar más horas de las que dedica en época de escuela presencial, una temporalidad casi 24 x 7 y, también es cierto, que en escuelas privadas que no reciben aporte del Estado, hubo muchas familias no estuvieron pudiendo pagar las cuotas, lo que complicó la posibilidad de que el personal pudiera recibir sus honorarios completos; también hubo casos de pequeñas escuelas que debieron cerrar, ya que no pudieron sostenerse sin que las cuotas fueran abonadas, con lo cual docentes y directivos quedaron sin trabajo.

Lo importante es que el docente pudiera **reconocer su malestar** y expresarlo, porque poder poner en común las propias incomodidades, permitiría aliviar los pesares. Posiblemente pudiese darse cuenta de que eso que sentía, eso que le estaba haciendo sentir mal, era lo mismo que le estaba pasando a la mayoría de sus colegas. El solo hecho de poder **ponerlo en común** con otros, posiblemente ya aliviase en parte el malestar. Hubo escuelas en las que se armaron especie de acuerdos de mutua **contención**, por ejemplo, grupos de docentes que hacían video llamadas grupales una vez a la semana y hablaban de la situación que estaban atravesando.

Otro aspecto para analizar es que siempre la escuela fue un **espacio diferente al de la casa**, con una cotidianeidad distinta a la que el niño y el adolescente viven en la familia. Resultó ser entonces, que, en esa etapa tan especial de la escolaridad a distancia, **la escuela estaba dentro de la casa**; parecieran haber desaparecido ciertas fronteras. Los **territorios** ya no estaban tan separados, y ocurrió en algunos casos cierto inconveniente de **encuadre**; porque la clase docente-alumno, en muchos casos era docente-madre/padre de alumno- alumno; y en ocasiones los padres ocupaban el lugar del hijo en la actividad. El docente tenía que ocuparse de **reencuadrar** la situación, desde luego que teniendo que **sostener un lazo** también **con los padres** de su alumno, pero tratando de reacondicionar los lugares de cada uno. Lo complejo, pareciera haber sido que **se perdió otro**

espacio, hay niños y adolescentes que necesitan ese **espacio exogámico** que representa la escuela, para poder conectarse con lo social, para poder dejar de pertenecer con exclusividad al ambiente endogámico de la familia, que en ocasiones ahoga, impide crecer. Y en la coyuntura pandémica, ambos espacios parecieran haberse conjugado en un híbrido bastante particular. Porque la escuela, habitualmente genera una especie de quiebre con el espacio de crianza. Pero ¿qué podría hacer el docente? Pues retomar el encuadre, tratar de que la clase no fuese parte de la cotidianeidad familiar. Que, a pesar de que no sea la escuela presencial, pudiera **generarse una organización** en cuanto a los **tiempos** y también a los **espacios**, buscando estructurar este proceso educativo con dinámicas individuales y grupales para llegar así a los alumnos que requirieran más apoyo. Intentar la posibilidad de que el alumno lograra tener algún momento de cierto aislamiento, de trabajar a solas, de **desconectarse**, aunque fuese sólo por un rato, **de la realidad de la casa** y de la familia. No es sencillo, y muchas veces resulta imposible de lograr, pero al menos que el docente pudiera ir poniendo esas marcas, haciendo esos comentarios acerca de la necesidad de tener, aunque solo fuesen unos minutos de trabajo solitario. En los casos en aquellas familias que acostumbraban a estar alejadas de la actividad escolar y, en ocasiones ni interesarse demasiado por lo que ocurre con el aprendizaje de su hijo, ahí el docente podría intentar generar algún tipo de intercambio que lograra involucrar a la familia; como dice Francesco Tonucci (2020) la casa puede ser un laboratorio. Entonces buscar algo que el niño pudiera hacer en su casa, para lo que necesitase el **soporte de los adultos** con los que convive y quizás esto permitiera **habilitar un acercamiento** que no existía.

Pues después o casi al mismo tiempo de pensar el cómo, hubo que pensar en el qué; en los **contenidos** que serían puestos a disposición de los alumnos. El Ministerio de Educación de cada jurisdicción, propuso contenidos prioritarios a considerar, pero esto no ocurrió en el primer momento. Y por ese motivo aparecieron importantes **dificultades**. En el comienzo de la improvisación, pareció que no hubo distinción entre los contenidos de la escuela real presencial, y los de la escuela real pero virtual, y hubo docentes que pretendieron **seguir con el currículo** como si estuviesen yendo a la escuela. Indudablemente esto, en general, **no funcionó** porque si el escenario fuese muy diferente, los personajes tuviesen otros vestuarios, y aparecieran más personajes secundarios, pues entonces los contenidos no podrían ser los mismos. Por lo tanto el **currículo** cumpliría una función de **organizador**; habría que tomarlo para hacer un **punteo** de temas, pero de los que pudieran ser considerados, algunos que se relacionen con las posibilidades del momento, y otros que queden en suspenso. Haber tomado lo que se pudiera **vincular con la situación de pandemia**, o buscar un modo de relacionar los temas con estas circunstancias. Por ejemplo, si fuese un tema histórico, plantear hacer una especie de escena en la que cada alumno tomase un personaje, lo investigase y pudiera hacerse un encuentro por alguna plataforma en la que aparecieran estos personajes haciendo un intercambio. Y que intentasen poner a los personajes en la situación de pandemia, un juego que podría ser interesante para comprender lo histórico y para pensar en el tiempo de aislamiento y también cómo desplegar ideas para la situación coyuntural que se estaba atravesando. Esto también es algo muy rico en la escuela presencial, pero si nunca se hubiese hecho, pudo haberse comenzado en ese momento, a través de las pantallas. Lo fundamental sería haber podido acentuar lo relativo a generación de **proyectos**, porque poder poner en marcha un proyecto ayudaría a que el alumno se **involucrara** y pudiera **conectarse** con el aprendizaje. En muchos casos lo más accesible podría ser **generar proyectos** sobre las **situaciones** producidas

por el **período de aislamiento**, por la pandemia; que los alumnos se pudieran conectar con sus propios sentimientos respecto de dicha temática, de cuál era su situación familiar, y poder pensar con sentido de planificación. En las **materias exactas**, también puede haber proyectos, y tendría que ver con el relacionar el tema a aprender con **situaciones de la vida diaria**, que en ese momento se tendrían bien a mano. En **Educación Física**, pensando en que además por la época en que se dio el aislamiento muchos alumnos no habrían presentado su Apto físico, sugerir por ejemplo que los alumnos pensasen ejercicios sencillos para mover las articulaciones y armasen videos para pasarles a sus abuelos, o que buscasen en internet imágenes, videos, que tuviesen determinados movimientos que el profesor le indicase, por ejemplo de atletismo, o cierta jugada de algún deporte que ellos practicasen en la escuela; porque eso permitiría que el alumno **mostrase que entiende** lo pedido, que pudiera **dar cuenta** oralmente o por escrito de ello. En muchos casos no se permitió que los alumnos se filmasen o hicieran videos. Siempre deben tenerse en cuenta las cuestiones relacionadas al derecho de imagen e identidad de los alumnos, y su compleja relación con la web y redes sociales, así como también con la institución educativa.

Podría trabajarse **interdisciplinariamente** por ejemplo con Lengua, o Prácticas del lenguaje, donde pudiera acompañarse la elaboración de escritos o explicaciones orales sobre lo buscado en educación física, en música o en artes visuales, o el escrito de los diálogos de los personajes históricos. Lo fundamental sería centrarse en **contenidos** que pudieran resultar **valiosos**, **necesarios** o al menos aceptables, para un momento de una realidad diferente, como el pandémico y no que terminasen siendo expulsivos; que fuesen contenidos que le permitieran al alumno lograr una conexión con sus **saberes previos**, con lo que aportan los otros, con **nuevos descubrimientos**. Lo positivo de haber dejado de dar los contenidos casi como se daban en la presencialidad, fue que se permitió dejar de lado las formas, las apariencias, y poder comenzar a conectarse con ciertos cambios en la profundidad de las cosas, en las nuevas necesidades y en las mejores posibilidades del alumno, del docente, del grupo.

Asegurar **continuidad** y **secuencia**, de modo tal que los estudiantes sintiesen coherencia en su producción. Resultó necesario ayudarles a **organizarse**, porque más allá de la característica personal de cada estudiante, está la dificultad de encarar la actividad escolar, a partir de medios que no son los habituales. Posiblemente estuviesen **desregulados**, **desorientados**; era tarea del docente reconocer esto y poder plantear un **panorama previsible**, **anticipatorio**, que el alumno conociese fechas, horarios, que fuera organizándose en función de esos datos, y de la guía de su docente. Hubo muchos ejemplos en los que se cambiaban los horarios que habían estado estipulados para las clases, y en ocasiones estos avisos llegaban sobre la hora. Esas circunstancias llevaron a que se perdiese el ritmo, los alumnos se desorganizasen mucho más y las familias estuviesen desorientadas y molestas. Las consecuencias fueron perjudiciales desde lo académico, y también desde lo vincular, ya que se generaron ciertos malestares, desde las familias y los alumnos, para con los docentes y para con las instituciones.

En cuanto a los **medios** a utilizar, la **tecnología** presenta bastante variedad; lo importante habría sido no quedarse sujetos a ciertos soportes, sin **variarlos ni combinarlos**, y también aceptar las nuevas propuestas que puedan hacer los alumnos. En los casos en los que no hubiese habido posibilidades de uso de tecnología, la situación fue más compleja pero, de todos modos, si se hubiese podido encontrar alguna oportunidad de variar, aunque fuese con un par de soportes, habría sido interesante. Por ejemplo, en casos como los mencionados en los que el docente dejaba

el cuadernillo en un comercio, para alumnos pequeños, podría alguna vez en lugar de ese soporte haber dejado una hoja de color con algún escrito o alguna imagen y la propuesta del trabajo a realizar; o bien una carta escrita el docente y pedir la respuesta por ese mismo medio.

Nuestro ritmo cotidiano desenfrenado ha terminado por convertir el sueño en una pérdida de tiempo. Los jóvenes han retenido la lección: dormir lo menos posible se convierte en el signo de una personalidad fuerte, pasar una o dos noches en blanco es un rito iniciático que “permite demostrar de lo que uno es capaz”.

Así pues, tenemos que aprender de nuevo a vivir, a reinstalar en nuestra vida social, tanto en familia como en la escuela, tiempo para respirar, pausas en las que poder suspender por un momento nuestra agitación desenfrenada, dejar vagabundear nuestra conciencia o adormecernos sin sentir la menor culpabilidad. (Merieu 2007; 118)

Meirieu escribió ese texto en el año 2007, y su relato posiblemente habrá hecho asentir a muchos de quienes lo estén leyendo, pues evidentemente el tema de la **vertiginosidad** con la que transcurren casi todos los aspectos de la vida de estas últimas décadas ha hecho que los modos de vivir sean poco contemplativos, poco tranquilos. Quizás el momento de pandemia, sea una muy buena oportunidad para **dejar de lado las urgencias**, que durante todo el tiempo escolar pareciera haber; y poder cambiarlas por la prudencia, el cuidado, la espera. Que pueda haber una **alternancia de tiempos** de descanso y de tiempos de trabajo, pero para que eso ocurra hay que proponérselo, armarlo, organizarlo, y después cumplirlo. Habría que pensar cuántas veces lo urgente desplaza a lo importante, y las acciones tienen que resultar efectivas para algo de un momento en particular, para la emergencia. Quizás el tiempo del fenómeno pandémico pudiera ser un buen momento para poder señalar, subrayar mejor lo **significativo, lo importante**, dejando algo de lado lo superfluo, lo impuesto por la fluidez de la época.

Hay que tomar en cuenta que se tiene que estar **distanciados físicamente** de los otros, pero eso no significa que no se esté **vinculado** con los demás. Habrá que encontrar **nuevos modos de vinculación**, apelando a la propia curiosidad y también a la creatividad. Muchos docentes comentan haber descubierto herramientas que no habían utilizado antes, otros dicen haberse encontrado implementando estrategias o haciendo cosas a las que nunca se habían animado; siempre intentando darse, mostrarse en **disponibilidad**, porque los alumnos indudablemente necesitan el contacto con su docente, y si no hay un vínculo de proximidad física, pues que lo haya de proximidad digital. Desde luego, respetando absolutamente todas las pautas, porque como todos saben no debe haber **situaciones ambiguas** o que puedan dar lugar a **malentendidos**, o a sospechas de acontecimientos poco claros. Y esta **claridad** debía estar bien **definida desde el comienzo** para con los alumnos, y también para con sus familiares, a modo de evitar equívocos, confusiones. Porque el uso de la comunicación digital, en ocasiones puede favorecer interpretaciones subjetivas que resulten confusas; esto debe preverse, evitarse a partir de una comunicación bien definida por parte del docente, en **consonancia** con la **decisión institucional**.

Pues fue una etapa inesperada, incierta, no se tenía certeza de que pudiera haber una vuelta a clase presencial y de qué modo, o a través qué sortilegios, porque pareciera que los docentes debieran tener características casi de magos o ilusionistas, que pudieran resolver lo real, lo fantaseado, lo individual, lo colectivo, lo familiar, lo escolar, pues todo. Entonces algo fundamental

que necesitan saber hacer es **aprender a dialogar**, y hacer eje en el diálogo, en la escucha del otro como una prioridad.

Puede haber obstáculos que estén invisibilizados, como **puntos ciegos**; a veces por situaciones reiteradas, en otros casos por desconocimiento, o por suposiciones. Esto debiera considerarse, y un modo de mejorarlo sería comenzar teniendo una **mirada sobre uno mismo**, conocerse, saber cuáles son los propios puntos fuertes, y cuáles los más débiles, y poder **reflexionar** sobre la propia práctica; tratar dentro de lo que sea posible de no dejar nada librado al azar, de informarse, de tratar de establecer una conexión más directa con los alumnos. Que el docente pueda pensar cómo se maneja en la realidad presencial, y **qué sintió que perdía** en la realidad virtual, **qué sintió que podía ganar**, y por qué; qué aspectos de su actividad profesional le parece que se retrajeron, cuáles aparecieron o mejoraron.

Recordando que la escuela encarna y simboliza valores, habría que considerar como elementos de primera necesidad, **conocer al alumno**, sus necesidades, las sensaciones que lo atraviesan en la situación coyuntural de aislamiento; tener empatía, poder ponerse en los zapatos del otros para entender desde dónde dice o hace; y también poder tener **capacidad reparatoria**; siempre es necesario que puedan darse al otro y a uno mismo, herramientas para sanar.

¿Qué podría ocurrir con la **nueva escuela presencial**? Averiguar qué piensan los alumnos de la escuela post-pandemia; qué imaginan que ocurrirá, cuáles son sus sentimientos respecto de la vuelta a clases. Habrá que cumplir con cantidad de **protocolos** por la protección sanitaria necesaria, y eso indefectiblemente **modificará la dinámica**. No habría posibilidades de acercamiento físico, cómo podría procederse, por ejemplo, en el caso de un niño angustiado... Pues la realidad que tenía la escuela presencial deberá obligatoriamente ser modificada, lo cual será motivo de nuevas dudas, de nuevos reconocimientos, de nuevos aprendizajes. La **espontaneidad** podrá retraerse. Los **sentimientos**, tanto en los alumnos como en los docentes, también estarán movidos por lo nuevo, y seguramente **se extrañarán** gestos, momentos, situaciones. Pero lo que habrá que agudizar serán la **mirada** y la **escucha**. Y desde luego avanzar en la propia creatividad, en la capacidad de **invención para un nuevo momento**, en lugares existentes pero cambiados. Que el docente pueda redescubrirse como **generador de espacios** para el aprendizaje, y como promotor de la conexión de sus alumnos con el saber, y con una novedosa sociabilidad. **Escuchar** a los alumnos y hacerlos parte, de modo que puedan sentirse actores del nuevo momento, de la nueva escuela, que logren **sentido de pertenencia**. Propiciar **intercambios** en los que cada uno pueda comentar sus vivencias, sus sentires en la cuarentena. ¿Qué miedos, qué ansiedades los invadieron? ¿Qué sintieron que les faltaba sin ir a la escuela? ¿Cómo imaginaban el regreso? Dar un espacio para hablar de lo propio, porque es posible que no hayan podido comentar estos sentires; muchas veces las familias no pueden escuchar, o no preguntan, quizás no reconocieron el malestar del hijo. El otro aspecto para considerar podría ser que cada uno pudiera rescatar qué **beneficios**, **qué situaciones positivas** puede recuperar de tanto tiempo lejos de la escuela presencial, si los vínculos dentro de su ámbito de pertenencia tuvieron otra calidad.

Que cada institución, cada espacio educativo logre **pensar la escuela en consonancia**: docentes, equipo directivo, alumnos, familias. El acto educativo es una **construcción conjunta**, a partir del docente que crea algo en común y acompaña a cada uno en su singularidad. Quizás haya sido un buen momento para volver a acomodar las piezas del juego.

Algunas provincias que tenían buen estatus sanitario, hacia el mes de agosto comenzaron a tener clases presenciales, ajustados a los protocolos. Pero con la variación de la curva de salud, también en algunas localidades hubo que volver a suspender la presencialidad. Hacia el mes de noviembre, se propuso la vuelta, en muchas localidades, con el cumplimiento de estrictos protocolos, y en general como apertura a un espacio de intercambio y socialización, no desde encuentros estrictamente académicos. Ocurrió que en algunas localidades los docentes se resistieron a que hubiese una vuelta a la presencialidad, aduciendo temas personales de salud, imposibilidades por situaciones familiares, y otros inconvenientes. Una combinatoria de temor al contagio y, por otro lado, en algunos casos, el hecho de haber encontrado una modalidad ciertamente cómoda que parecieran no querer abandonar por lo poco que quedaba del ciclo lectivo. También señalan los docentes y los directivos, que muchos adultos responsables de los alumnos no aceptaban que el niño o joven asistiese a la escuela, por temor, o por cuestiones de organización, dado que la asistencia sería sólo algunos días de la semana y además en un horario mucho más reducido que el habitual, y quizás con la complicación de horarios diferentes de entrada y salida, en el caso de los que tienen varios hijos. Entonces, en el primer momento, la vuelta a la nueva escuela presencial pareció no rendir los resultados esperados.

El **aislamiento** por la pandemia permitió reconocer que en la educación hay mucho para cambiar, y que pueden pensarse nuevas formas. La llamada “cultura escolar”, con una lógica tradicional, casi siempre resultó resistente a los cambios; quizás como consecuencia del aislamiento obligatorio, haya algunas características que varíen.

Es en relación con este primer aspecto que ha venido a ser una preocupación corriente la dificultad de relacionar las prácticas escolares con los fines que supuestamente debe perseguir la escuela; la preocupación por el hecho de que la institución escolar deja de ser una instancia mediadora entre ámbitos diversos de la cultura y los sujetos, y crea una cultura propia que acaba tornándose un fin en sí misma. (Baquero,R y Terigi,F.; 1996)

Conclusiones:

La situación del año 2020 provocó la necesidad de comenzar a pensar en una escuela con características quizás diferentes a las conocidas. Podrían **organizarse los tiempos y también los espacios**, de otra forma pero que siguiesen una línea basada en objetivos educativos acordes a las nuevas necesidades. Podría pensarse en un híbrido entre presencialidad y escuela a distancia, intentando aprovechar al máximo los recursos tecnológicos, y revisar modos para una escuela nueva. Que haya una planificación educativa que pudiera generar igualdad de oportunidades, siendo que durante la escuela a distancia quedó en evidencia la desigualdad entre regiones, entre alumnos; muchos quedaron excluidos. Generar proyectos, a partir de que el docente sea **para cada uno**, pero también con actividades y obligaciones en cuanto a **dinámicas grupales**. Las herramientas digitales permitirían incluir algunas modificaciones; lo que habría que considerar es su aplicación, que no termine reproduciéndose un modelo conductista de la enseñanza, sino que pueda generar posibilidades de un **pensamiento autónomo**, y no de un desarrollo de actividades estandarizadas.

Poner en marcha otro tipo de **estrategias**, en primer lugar, hay que considerar que la institución escuela no es una fábrica, en la que los trabajos de los alumnos debieran surgir como en una cinta transportadora, sino que cada uno de ellos pueda tener sus particularidades, mostrar sus

posibilidades, que sean respetados sus tiempos. Hay que considerar que hay alumnos que tienen falencias, por lo que habrá que **darles más**, no en cantidad sino **en calidad**, proponer **situaciones** que sean **estimulantes**, para que los alumnos comiencen a animarse a descubrir conocimientos y a hacerse cargo de los mismos. **Favorecer la expresión** de los educandos, en todos los órdenes, que puedan expresarse a partir de la palabra, o a través del arte, con lo que puedan; que la escuela no sea sólo una creadora de tareas estandarizadas, sino que sea un ámbito favorecedor de la expresión de cada uno. Para esto será imprescindible trabajar sobre la **confianza**, generar **lazos** más fuertes entre docente y alumno, entre compañeros y especialmente con las familias. Que escuela y familia después de haberse podido **descubrir desde otra perspectiva**, desde haber logrado una nueva **valoración** del trabajo del otro, y del reconocimiento de la necesidad de una tarea conjunta, puedan comenzar a andar un nuevo camino. Y para el docente, tener presente a las familias que estén más alejadas, en ocasiones alejadas geográficamente, o en otros casos alejadas emocionalmente, tratar de generar con ellas algún tipo de **acercamiento**, aunque sea mínimo, pero que posiblemente será muy positivo.

Rever las **prioridades**, revisar los objetivos de trabajo, y reorganizarlos en función de lo necesario, de aquello que pueda ser un camino para la **investigación**, pensar la clase como un verdadero laboratorio en el que pueda hacerse un **trabajo cooperativo**, partiendo de dudas, de preguntas y armando carriles de trabajo que vayan llevando a la obtención de resultados que sorprendan, que estimulen. Que el docente **guíe**, y favorezca que cada alumno pueda ir construyendo también su autonomía. Que ese docente asuma el riesgo de dar apertura al otro, de generarle condiciones para que pueda desarrollarse, en definitiva, para que pueda crecer.

Lo importante es que la institución escolar tenga posibilidades de garantizar la existencia de un espacio para una persona, en un ambiente que no se caracterice por la omnipotencia y que permita crear lazos. Esto convertiría a la escuela en un lugar para el encuentro con el otro, con posibilidades de anudar dentro de una sociedad en la que lo corriente es el desasimiento, el desencuentro, la imposibilidad de establecer enlaces. (Oballe, S y Zunino, G, 2014; 75)

La escuela, sea presencial o a distancia, trabaja con los alumnos y podría considerarse como elementos decisivos en la **constitución subjetiva** de cada una de esas personas con las que ejerce su labor: la **mirada** y la **voz**. El cómo cada uno fue mirado, cómo fue hablado y escuchado por las personas significativas, seguramente fue lo que dio las bases sobre las que se constituyó ese ser. Y poder entender, entonces, que a partir de allí se construye la manera de mirar, de hablar y de escuchar que tendrá esa persona, ese alumno. El docente suele ser una de esas personas significativas, cuya mirada y voz formará, dejará marca; y en la etapa de escuela a distancia, quizás a través de las pantallas pudo haber seguido brindando y sosteniendo con el alumno su mirada y su voz dispuestas a contener, a sostener y a abrir nuevos espacios.

El tiempo escolar post-pandemia, permitirá mejorar la mirada sobre la educación escolar. La escuela está teniendo esa **oportunidad**, sería imprescindible que no la perdiese.

Bibliografía:

Aizencag, N. y Bendersky, B. (2013): *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires. Manantial.

Barcia,P. (2016): *Panel: Diagnósticos, experiencia e innovación en las políticas educativas en Latinoamérica*. En I Jornada de innovación educativa. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hdoxdz2FI8s>

Baquero,R. y Terigi,F. (1996): En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes. UTE/ CTERA*. Buenos Aires.

Berenstein, I. (2004): *Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia*. Buenos Aires: Paidós.

Castagno, M.; Prado, M. (2010): *Proyectos alternativos y gramática escolar. Una Artista de las condiciones de escolarización*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5571/ev.5571.pdf

Cordié,A. (1998): *Malestar docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Córdova, N. (2010): “La primavera del significante” en Grassi y Córdova *Entre niños, adolescentes y funciones parentales*. Buenos Aires. Editorial Entreideas.

De Lajonquiére, L. (2011): *Figuras de lo infantil*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Dussel, Ines (2016):”La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el programa conectar igualdad” en Brener,G. y Galli,G.: *inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Editoriales Crujia, Estella y La Salle. Buenos Aires, Argentina.

Greco, M. (2007): *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario. Homo Sapiens.

Ley 26.206 de Educación Nacional. Tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. Sancionada: Diciembre 14 de 2006 promulgada Diciembre 27 de 2006.

Meirieu, F. (2016): *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires. Paidós.

(2007): *El mundo no es un juguete*. Barcelona.Editorial GRAÓ.

(2020): “La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?” Recuperado de http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork&fbclid=IwAR3DWUoczR615Dc9iezX5xzptqk0rxS_TDJ7zuN7jVS9uilrbQisHO2w4sY

Minnicelli, M. (2013): *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Narodowski, M. (2016): Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores. Buenos Aires. Debate.

Nicastro, S. (2006): *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario. Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.

Oballe, S y Zunino, G. (2014): *Alumnos, hoy. Desafíos e intervenciones*. Buenos Aires. Entreideas.

Recalcati, M. (2016): *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona. Anagrama.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008): *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires. Noveduc.

Tonucci, F. (2020): *La infancia y el COVID-19 / Entrevistado por Nicolás Trotta* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OZ5N-WjqKUA>

Impactos do afastamento do ambiente escolar e sócio educacional durante a pandemia do COVID-19

Impacts of removal from the school environment and educational partner during the COVID-19 pandemic

Alexandre Anselmo Guilherme¹, Paola de Oliveira Camargo², Aline Friedrich dos Santos³, Germano Antônio da Paixão Passoello⁴, Juliana Coelho⁵ e Juliana Severino de Borba⁶

Resumo

O advento da Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959, assinala direitos e condições a serem garantidos às crianças e adolescentes, visando que a criança tenha uma infância saudável e usufrua em seu próprio benefício dos seus direitos e liberdade perante a sociedade. Com o surgimento da pandemia causada pelo Covid -19, em março de 2020, muitas medidas emergenciais foram implementadas, dentre as quais o isolamento social como prevenção de contágio e disseminação do vírus. Nesse contexto, crianças e adolescentes ficaram impedidos de acessar os espaços escolares e educacionais, impossibilitando o acesso à rede pública de ensino, sem aulas presenciais desde março de 2020. O presente trabalho de caráter qualitativo, do tipo pesquisa de opinião, tem o objetivo de analisar os efeitos desse isolamento através de entrevista semi-estruturada, realizadas com 15 familiares, pais ou responsáveis, por crianças e adolescentes residentes no bairro Restinga, visando compreender quais os impactos desse isolamento, dialogando com os eixos temáticos, *Infância e Educação*, *Direitos e Gênero* e *Pobreza*. Conclui-se que, quanto mais distante dos espaços de aprendizagem, de acolhimento e proteção estiverem as crianças e adolescentes, devido a pandemia do Covid- 19, maior o risco de evasão escolar, violação de direitos e pobreza.

Palavras-chave: Covid-19; Educação; Violência; Direitos Infanto-juvenis; Gêneros.

1 PUCRS, Brasil, alexandre.guilherme@puhrs.br <https://orcid.org/0000-0003-4578-1894>
<http://lattes.cnpq.br/0273416390435225>

2 Universidade Federal de Pelotas -UFPel, Brasil, paolacamargo01@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-9169-7602>
<http://lattes.cnpq.br/3053638962491005>

3 Rede Calábria, Brasil, Profalinefriedrich@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6247-500X>

4 Rede Calábria /PUCRS - GruPEV, Brasil, germanopassoello@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6287-6417> <http://lattes.cnpq.br/9724882883337550>

5 Rede Calábria, Brasil, coelhoj92@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9391-2505> <http://lattes.cnpq.br/6603525601703035>

6 Rede Calábria, Brasil, julisborba2012@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9249-4260>
<http://lattes.cnpq.br/4339256945544940>

Abstract

The advent of the Universal Declaration of the Rights of Children of 1959, points out rights and conditions to be guaranteed to children and adolescents, aiming that the child has a healthy childhood and enjoys for his own benefit of his rights and freedom before society. With the emergence of the pandemic caused by Covid -19, in March 2020, many emergency measures were implemented, including social isolation as prevention of contagion and spread of the virus. In this context, children and adolescents were prevented from accessing school and educational spaces, making it impossible to access the public school system, without face-to-face classes since March 2020. The present qualitative work, of the opinion poll type, aims to to analyze the effects of this isolation through semi-structured interviews, conducted with 15 family members, parents or guardians, for children and adolescents living in the Restinga neighborhood, in order to understand the impacts of this isolation, dialoguing with the thematic axes, Childhood and Education, Rights and Gender and Poverty. It is concluded that, the farther from the spaces of learning, shelter and protection are children and adolescents, due to the Covid-19 pandemic, the greater the risk of school dropout, violation of rights and poverty.

Keywords: Covid-19; Education; Violence; Children and Youth Rights; Genres.

1. Introdução

Em um período intenso de descobertas sobre imunizações e antibióticos, mais especificamente no ano de 1972, os microbiologistas Macfarlane Burnet e David Whitepredicted chegaram a postular que os estudos sobre epidemias ficariam no passado, apenas de interesse para historiadores. Porém, eles estavam enganados. Houve uma sucessão de epidemias que se desenvolveram desde a década de 70, como a herpes, AIDS, o Ebola, a síndrome respiratória aguda grave (SARS), e agora o Covid-19, originário da China e que se espalhou por diversos países (Jones, 2020).

Em sua análise sobre o tema, o autor segue descrevendo características históricas gerais de epidemias e pandemias que podem ser reconhecidas no cenário atual que vivenciamos. Tais acontecimentos colocam a sociedade sob grande pressão, o que por sua vez repercute em profundas tensões que tornam visíveis e de forma latente certas estruturas da sociedade. Esse fenômeno acaba fornecendo dispositivos de amostragem social, com a população revelando com o que realmente se importa. As respostas a essas pressões, muitas vezes, dão vazão à busca de culpados, com discursos que exploram as redes sociais, divisões de religião, raça, etnia, classe ou identidade de gênero. A esse movimento, temos a resposta dos governos que implantam estratégias como quarentenas, vacinações (quando existentes) e indicações de comportamento. Essa etapa, segundo o autor, envolve pessoas com poder e privilégio, impondo intervenções a pessoas sem poderes e privilégios, dinâmica essa que alimenta e provoca conflitos sociais (Jones, 2020).

O Covid-19 também chegou ao Brasil, e conforme dados da Fundação Oswaldo Cruz, no dia 15 de março de 2020 já haviam sido notificados 1913 casos suspeitos e 200 casos confirmados (Codeço, et al., 2020). Nesse cenário, diversos representantes do governo organizaram medidas de gestão dessa crise. No dia 14 de março de 2020 o Governador do Estado do Rio Grande do Sul, em decreto publicado no diário oficial (Rio Grande do Sul, 2020), determina a suspensão das aulas presenciais

no âmbito do sistema estadual de ensino, incumbindo à Secretaria de Educação plano de ensino e adotar medidas de prevenção da transmissão do Covid-19. Tal ato é reforçado por outros decretos que indicam, orientam e regulamentam a organização dos moradores do estado do Rio Grande do Sul, com restrições de circulação e acesso a diversas ambiências dentre as quais, espaço de formação educacional.

No município de Porto Alegre, a governança local executou medidas sinérgicas e alinhadas com o direcionamento estadual, e através do decreto nº 20.499, de 16 de março de 2020, também foram suspensas as atividades de ensino superior, médio e fundamental nos estabelecimentos públicos e privados. No dia seguinte, por meio do decreto nº 20.502, também as atividades da educação infantil foram suspensas como medida de prevenção da transmissão do Covid-19. Nesse cenário, nas mais diversas regiões do município de Porto Alegre, as atividades escolares tiveram sua execução interrompida temporariamente, o que ocasionou um hiato no processo formal de educação, e também um afastamento das crianças e adolescentes, bem como dos grupos familiares, dos espaços de encontro da comunidade educativa, que são materializados nas unidades escolares e/ou centros de atendimento sócio educacional, que no município de Porto Alegre também ofertam o currículo complementar nas jornadas estendidas da educação integral.

Tais medidas são de extrema relevância para os esforços de contenção à proliferação do Covid-19. Contudo, deixam questões em aberto sobre seus impactos, tanto no processo de aprendizagem dessas crianças, como nas consequências desse afastamento. O último questionamento é imprescindível quando se consideram os territórios periféricos da cidade, onde a violência e carências estruturais fazem parte do dia a dia. Diante desse cenário, a escola além de oportunizar o aprendizado e a interação entre pares, experiência constitutiva à subjetividade do sujeito, conforme indica Souto (2018), também se configura como um espaço de acolhida e proteção.

Com frequência, é somente no ambiente educativo que a criança terá acesso à alimentação. Da mesma forma, muitas vezes, é nesse espaço que muitas situações de violência vêm à tona e são encaminhadas para o devido rompimento. Quanto a esse último assinalamento, cabe destacar a potência do vínculo estabelecido entre o professor e o aluno, tanto pelas marcas que serão impressas na vida da criança e do adolescente, como enquanto condição primordial para o aprendizado. Nessa perspectiva, Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018), ressaltam a necessidade da relação para que a ação de educar possa ser colocada em prática.

A escola é um espaço privilegiado de aprendizagem e interação, experiência constitutiva à subjetividade do sujeito, e que conforme indica Souto (2018), também se configura como um espaço de acolhida e proteção. A luz da perspectiva educacional de Buber, que também explicita que a educação se efetiva na relação dialógica, que se dá na reunião com o outro (Guilherme, 2017), e conforme as perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, que indica a figura do educador e do espaço educacional como promotor do desenvolvimento e da humanização da criança (GOMES, 2013), nos colocamos a indagação quanto ao impacto e a violência nas crianças, afastadas dos espaços educacionais, em situação de isolamento social.

Partindo do entendimento de Buber, conforme descrito por Guilherme (2017), a educação não deve ser entendida apenas como um ensinar de habilidades, mas também deve ser compreendida como uma preocupação com a pessoa como um todo e que “o que é importante na educação é que ela

deve se basear no diálogo; isto é, não em qualquer tipo de relação, mas na real reunião com o outro” (Guilherme, 2017, p.50).

O objetivo deste artigo é analisar as percepções das famílias sobre o impacto do isolamento social e afastamento do ambiente escolar na vida das crianças e adolescentes devido a pandemia do Covid-19.

2. Método

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva, do tipo pesquisa de opinião, foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas e de um questionário sócio demográfico realizado por contato telefônico. As pesquisas de opinião procuram conhecer pontos de vista e atitudes dos indivíduos em relação a algum assunto específico, permitindo a reflexão sobre determinados temas, adequando-se assim aos objetivos do trabalho.

Os participantes da pesquisa foram os familiares ou responsáveis pelas crianças e adolescentes que frequentam o Centro de Promoção da Infância e Juventude (CPIJ - Restinga). Fizeram parte da pesquisa 15 familiares ou responsáveis, escolhidos via sorteio no banco de dados da instituição, todos com mais de 18 anos de idade, moradores do bairro onde a instituição fica localizada e que aceitaram a gravação da entrevista e do questionário. A comunidade Restinga está localizada no extremo sul da cidade e possui 53508 habitantes, o que representa 3,80% dos moradores de Porto Alegre, a renda média do bairro é de R \$469,17, bem abaixo do valor médio do município que é de R \$1600,00. Também destacamos que a taxa de analfabetismo do bairro é de 4,28%, e segundo dados prefeitura do município (procempa), antes da pandemia 4,65 % da população entre 6 e 14 anos encontrava-se fora da escola. (Porto Alegre, 2020).

Os pesquisadores, após assinatura da carta de anuência pela equipe diretiva da instituição, realizaram o sorteio no banco de dados e a partir da seleção dos 15 participantes foi realizado o primeiro contato telefônico para apresentar a pesquisa, garantir a autorização, marcar ou realizar, se já fosse possível a entrevista. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado oralmente aos participantes e a entrevista só foi realizada e gravada com aqueles que aceitaram a mesma. A coleta de dados ocorreu no mês de abril de 2020 e os entrevistados foram representados a partir da letra P e do número correspondente a ordem de participação na pesquisa.

Para Cicourel (1980), a entrevista semiestruturada garante ao pesquisador uma liberdade maior. Pois mesmo ao ter um roteiro pré-estabelecido, ao longo da conversa, ao tocar em determinados assuntos ou situações que demonstrem certa relevância, é possível omitir ou adaptar as perguntas já preparadas, podendo abranger respostas que se mostrem importantes para a análise e os objetivos da pesquisa. Devido ao momento de pandemia do Covid-19 e às recomendações de isolamento social solicitadas pela OMS e demais órgãos governamentais, as entrevistas foram todas realizadas e gravadas via contato telefônico, garantindo a segurança de todos e observando o recomendado pelas organizações de saúde.

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da análise temática proposta por Minayo (2010). Esta análise está unida a uma afirmativa a respeito de determinada temática. Ela contém uma porção de relações e pode ser mostrada graficamente por meio de palavras, frases ou de um

resumo. Realizar esta análise representa descobrir os núcleos que consistem em uma comunicação, cuja presença ou frequência tenham alguma relação com o objeto analítico visado.

A análise temática de Minayo possui três etapas: a primeira etapa é denominada pré-análise, que compreende a escolha dos documentos a serem analisados e o resgate de possibilidades e objetivos iniciais da pesquisa. O pesquisador deve se questionar sobre as relações entre as fases realizadas, fazendo alguns indicadores que o norteiam no entendimento do material e na interpretação final. A segunda etapa consiste principalmente na exploração do material, com o caráter classificatório, que propõe atingir o núcleo de entendimento do texto. Para isto, o pesquisador procura encontrar categorias, que são palavras que tenham significados em relação ao conteúdo de uma fala. Por fim, a terceira etapa compreende os resultados obtidos e a interpretação dos mesmos, sendo assim, o pesquisador sugere suposições e realiza interpretações, relacionando-as com o aspecto desenvolvido inicialmente ou apresentando outras linhas em volta de novas perspectivas teóricas e interpretativas, recomendadas pela leitura do material.

Por se tratar de uma pesquisa de opinião, os princípios éticos considerados para a elaboração deste projeto estão em consonância com a Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, sobre Pesquisa com Seres Humanos. As entrevistas preservaram o anonimato do entrevistado e a confidencialidade dos dados.

Esta pesquisa não acarretou riscos para o participante, porém caso houvesse desconforto ou constrangimento por parte do entrevistado para responder alguma questão, era possível solicitar o cancelamento ou pausa da entrevista. Como benefícios aos participantes, espera-se conseguir trazer reflexões sobre o impacto causado pelo isolamento social e afastamento escolar nas suas rotinas e assim promover novas formas de acolhimento e políticas públicas em tempos.

3. Resultados e discussão

Neste trabalho foram entrevistadas 15 famílias, totalizando 35 crianças e adolescentes que frequentam o ambiente escolar e no contraturno o Centro de Promoção da Infância e Juventude (CPIJ - Restinga), um espaço socioeducativo localizado no bairro Restinga em Porto Alegre RS.

Dentre os participantes, 5 pessoas têm até 3 filhos, 8 de 4 até 7 filhos e 2 de 8 a 9 filhos; em relação à composição familiar, 3 dos entrevistados tem em seu grupo familiar até 3 pessoas, 10 deles de 4 a 6 pessoas e 2 possuem um núcleo familiar de 7 a 10 pessoas. Nas questões sobre trabalho e geração de renda, 8 dos participantes relataram estarem trabalhando no momento da pesquisa, desses apenas 2 relataram possuir trabalho formal, enquanto 7 afirmaram que não estavam trabalhando nem de maneira informal. Em relação a renda, 9 dos entrevistados ganham menos de um salário mínimo, 4 possuem renda de 1 até 2 salários mínimos e apenas 2 pessoas possuem renda de 2 a 3 salários mínimos, salientando, que esses dados refletem a renda familiar e não apenas do indivíduo e dentre as opções de renda, 8 deles possuem como renda o valor recebido pelo Programa Bolsa Família, 1 afirmou que sua renda no momento era o auxílio emergencial, 1 dos participantes tem a renda proveniente de pensão e 5 afirmaram que a renda vem de pagamento salarial ou outros.

Para as famílias entrevistadas o isolamento social é importante e imprescindível, além de ser, naquele momento, a única maneira conhecida de diminuir a propagação do vírus. Porém a adaptação ao novo cotidiano encontra dificuldades tanto objetivas quanto subjetivas, apresentados nas falas a seguir:

“O isolamento social é importantíssimo. Tenho meu pai que é do grupo de risco, meus dois pequenos, também me preocupo, principalmente porque a gente não tem posto de saúde, não tem hospital, não tem nada para nos socorrer se caso piorar as coisas para o nosso lado.” [P.1]

“As crianças não querem ficar nesse isolamento, no fim a gente tem que ficar puxando. A gente tem que segurar ela pra não andar na rua, porque com certeza o isolamento é importante. Depois se vai para o hospital, eles não estão atendendo, então é importante sim.” [P.5]

“Agora estamos todos isolados em casa para ter mais segurança, tanto a nossa segurança como a segurança de toda a população. Então é muito mais fácil tu estar parado em casa do que correndo risco de pegar ou passar para alguém.” [P.9]

“Olha, eu acho que é bom. Por causa desse vírus, a gente não sabe até onde vai, como veio. É melhor, porque são crianças, eles se abraçam, eles se agarram, eles não têm muita noção. Eles entendem, mas entendem pouco a gravidade toda.” [P.10]

A escola e os ambientes sócio educativos configuram espaços de extrema importância não só pelos conteúdos escolares, mas também por serem, muitas vezes, o único elo entre as famílias e o acesso à garantia de direitos. Esse afastamento também impede que outras relações se estabeleçam, prejudicando a socialização e o aprendizado das crianças e adolescentes, já que a educação se efetiva na relação dialógica, que se dá na reunião com o outro (GUILHERME, 2017). Todos os 15 participantes consideram a escola e o ambiente sócios educativos espaços essenciais, acolhedores, confiáveis e de suma importância para o aprendizado das crianças/adolescentes. A seguir são apresentados alguns trechos que trazem essas afirmações:

“São espaços muito bons para manter eles, para aprender, para eles não ficarem na rua. Isso é muito importante, porque a gente que tem que trabalhar e não tem com quem deixar eles, esses espaços são muito bons. Com certeza, são os melhores espaços que eles tem e a gente tem que conservar e tentar ajudar no que a gente puder, pois são espaços que eles precisam.” [P.6]

“É um lugar onde eles aprendem bastante. Eles aprendem tudo, reforçou mais a leitura dela, gosta de karatê, gosta de aula de música, gosta de tudo. E eu acho uma escola muito boa, um reforço escolar.” [P.10]

“Para mim e para o meu marido representa muito bom, pois é um lugar que a gente pode deixar as crianças e confiar. Agora com essa crise as crianças não estão saindo nem para brincar no pátio, é só dentro de casa mesmo. Então a escola e o CPIJ estão fazendo muita falta.” [P.12]

“São lugares muito bons, eles se sentem muito bem. São espaços muito importantes.” [P.13]

Para 10 entrevistados, o impedimento causou impactos negativos na rotina, pois as crianças/adolescentes estão ociosas e muitos citam que os conflitos aumentaram em casa. A seguir alguns fragmentos das entrevistas que enfatizam os aspectos negativos e o impacto do afastamento do ambiente escolar e sócio educacional durante a pandemia do covid-19:

“Bah, é ruim, porque eles não querem ficar em casa, a gente também não consegue trabalhar. Eles já estavam muito acostumados, aí ficam perguntando quando vai voltar, quando vai começar o colégio, porque que tem esse Coronavírus. Eles começam a perguntar para a gente e a gente fica sem resposta para dar pra eles.” [P.6]

“Eu vou ser bem sincera. Gastos, eu sei que a gente tem filhos e tem que ter responsabilidade, mas no comer, claro que a gente sempre tem comida, mas em casa eles comem muito mais. Estudam, comem, fazem alguma coisa, tomam banho, comem, então é muito gasto em casa. Porque se tem rotina pra fora, almoça no colégio, almoça no CPIJ, faz uma refeição no colégio, então tem muito gasto as despesas de refeição.” [P.8]

“Mudou bastante, eu por exemplo, tenho que sair para trabalhar e aí fica meio difícil, pois as crianças ficam sozinhas e não tem muito controle, mesmo com a minha mãe em casa, ela é idosa, então fica com eles, mas é mais difícil, porque não temos controle de tá cuidando e ta prevenindo deles ficarem só isolados em casa.” [P.9]

“As crianças não têm com quem dialogar. Sem a escola e o CPIJ fica ruim, pois as crianças não têm onde aprender para ser alguém. As professoras da escola não estão mandando os trabalhos e as crianças ficam sem ter o que fazer.” [P.12]

Tal situação de afastamento dos ambientes escolares e sócio educacionais, que teve início no mês de março de 2020 e perdura no início de 2021, foi apontada por Jean Gough, diretora regional do UNICEF para a América Latina e Caribe como: “[...] a pior crise educacional que a região da América Latina e do Caribe já enfrentou em sua história moderna. Muitas crianças e muitos adolescentes já perderam um ano de aulas presenciais;” (UNICEF 2021), quanto ao ano que estamos iniciando, Gough também indica preocupações, pois vislumbra que essas crianças e adolescentes estão em curso de perder mais um ano letivo, acrescentando ainda que, cada dia adicional sem aulas presenciais potencializa o cenário em que as meninas e os meninos mais vulneráveis abandonem a escola para sempre. Esse risco é mais eminente na região da América Latina e Caribe, a qual a UNICEF (2021) aponta como sendo a região em que mais meninos e meninas se encontram afastados das aulas presenciais.

Segundo dados da recente publicação do Relatório do Banco Mundial sobre o tema, após 10 meses de escolas fechadas, já podemos identificar 71% dos adolescentes na etapa do ensino médio que apresentam dificuldades para compreender um texto de tamanho moderado. Tal relatório indica que antes da pandemia a porcentagem dessa ocorrência era de 55%, e estima-se que se o fechamento das escolas perdurarem por mais um trimestre, esse número deve alcançar a marca de 77% dos estudantes da América Latina e do Caribe, sendo evidentemente das camadas mais empobrecidas (Banco Mundial, 2021).

Para as famílias entrevistadas a pandemia de Covid-19 tornou ainda mais visível a situação de fragilidade psicológica, visto que a maioria das entrevistadas ao descreverem os sentimentos em relação a esse período em que não podem acessar a rotina e ambiente educacional, consideram o

momento muito difícil e horrível. Sentimentos como medo, tristeza e raiva apareceram na maioria das falas, além da vontade de voltar à rotina normal (trabalho, etc). Nos fragmentos abaixo é possível perceber os sentimentos dos familiares enquanto ao impacto do afastamento do ambiente escolar e sócio educacional durante a pandemia do covid-19:

“Eu sinto muito medo, um pavor. É como se fosse um autoconhecimento para a gente, mas também é apavorante, porque a gente não sabe como as coisas vão ficar depois da pandemia.” [P.1]

“Ah, eu ando bem ansiosa. Alguns dias atrás eu até tive que consultar com o médico porque eu acabei tendo algumas crises de ansiedade, porque pra mim ficar dentro de casa durante o dia inteiro está me deixando meio ansiosa, nervosa assim. Mas acabei consultando, pegando alguns medicamentos” [P.5]

“O meu sentimento é de muito, muito, muito triste, muito chateada, pois eu gostaria que voltasse tudo ao normal, porque isso afeta todo o mundo, não afeta só a mim, minha filha, minha família, mas ao mundo inteiro” [P.8]

“Ah o meu sentimento é uma mistura de sentimentos. Eu fico com medo, mas eu fico com raiva. Eu fico 500h na parada do ônibus. É colocar a máscara, é tirar a máscara, lavar com clorofina e sabão, é álcool em gel. É tudo, é tudo, é tudo. Ai sei lá, é complicado. É uma mistura de sentimento” [P.11]

Segundo dados do IBGE, em 2018 12,755 milhões de pessoas viviam em famílias monoparentais com filhos de até 14 anos, desse total, 90,3% dos domicílios a responsável era mulher. Das famílias entrevistadas, 66,6% são compostas por mulheres solteiras e 6,6% por mulheres viúvas, totalizando 73,2% de famílias monoparentais com chefia feminina, o que desconstrói em partes a ideia dos papéis sociais dentro do núcleo familiar. Se, de um lado a mulher assume o lugar de provedora do lar, de outro ela continua a ser, em muitos casos, a única responsável pelo cuidado dos filhos e da casa, desvelando um modelo identitário conflituoso entre esses dois papéis como afirma Rocha-Coutinho Rocha-Coutinho (2006, p.100 – 101):

“Diferentemente do passado em que, na família, um modelo identitário (...) era oferecido a cada um de seus membros e em que valores e padrões de comportamento mais ou menos estáveis eram passados de geração a geração, estamos assistindo agora a um momento de indefinição e ausência de modelos fixos e imutáveis. Valores e padrões de comportamento tradicionais parecem coexistir, muitas vezes em conflito, com novos valores e padrões de comportamento no interior das famílias”

As frequentes discussões que surgem na sociedade contemporânea sobre as diferenças entre homens e mulheres e qual o papel de ambos na sociedade, nos permite analisar uma cultura que ainda vê a figura masculina como o indivíduo provedor da família e a mulher como indivíduo que tem atribuições domésticas e reprodutivas

É a partir desta análise que emerge o conceito de gênero enquanto construção social e que diferencia homens e mulheres, ambos implicados por relações de poder na sociedade como um todo e dentro das classes em particular. Neste caso específico, ao observarmos as mulheres chefes de família em situação de pobreza e vulnerabilidade social, nos deparamos com indivíduos cujo investimento em capital simbólico, cultural e social foi interrompido pela sobrecarga de funções, pois

das 15 entrevistadas 9 não conseguiram completar o ensino fundamental, dado que reflete diretamente na renda familiar. Ou seja, embora ocupem objetivamente lugares no mundo do trabalho que outrora pertenciam aos homens, continuam percebidas pela maternidade e pelo trabalho doméstico, posições com pouco reconhecimento na sociedade capitalista, ou seja, não ocupam as mesmas posições de poder que os homens, já que o poder só é legitimado quando reconhecido (Bourdieu, 2011).

Dentre os 15 participantes da pesquisa, 14 eram do sexo feminino e apenas 1 do sexo masculino; 8 tinham entre 20 e 40 anos, 6 entre 41 e 50 anos e 1 participante a cima de 50 anos. Em relação à escolaridade, dos 15 participantes, 9 possuem Ensino Fundamental Incompleto, 3 Ensino Fundamental Completo, 2 Ensino Médio Incompleto e uma pessoa possui Ensino Médio Completo.

Essas mulheres ocupam o centro da análise sobre como meninos e meninas sofrem de formas diferentes os impactos da pandemia de covid-19 no que diz respeito ao afastamento da escola e dos ambientes sócio educativos, pois se tornaram a principal, senão única representação social de gênero para as meninas, segundo Amaral (1997, p. 19).

(...) compreende-se o fato da representação social de gênero como um processo contínuo de produções simbólicas, seja de imagens, linguagem, atitudes e relações. Ao mesmo tempo ela se constitui a partir de duas dimensões: a dimensão de contexto, em que o sujeito constrói suas representações dadas as situações de estímulos e de interação social, e a dimensão de pertencimento, em que o processo de elaboração de ideias, valores e modelos do sujeito são inerentes ao grupo a que pertencem.

Com as novas obrigações financeiras atribuídas para essas mulheres, muitas precisam executar dupla ou até tripla jornada de trabalho, submetendo-se a baixos salários, já que a maioria não concluiu o ensino fundamental ou médio. Mas enquanto as chefes de família saem para trabalhar, com quem fica a responsabilidade dos cuidados domésticos e dos filhos? A estrutura social a qual esse grupo de mulheres pertence mostra aspectos sociais comuns na divisão das tarefas domésticas, recaindo sobre as filhas mulheres esses cuidados e recriando o ciclo de desigualdade entre os gêneros.

Uma vez impedidas de frequentar a escola e outros espaços sócio educativos, essas meninas tem seus círculos sociais quebrados e por consequência seus sistemas de referências e valores, implicando na própria construção de suas identidades de gênero, já que essas são resultado das interações e do pertencimento a diferentes grupos (Amaral, 1997). Além disso, o impedimento do acesso a esses outros espaços, reduz suas possibilidades e experiências, principalmente no que diz respeito ao incentivo cultural, conforme mostra os trechos a seguir:

“Para mim é muito importante, a minha filha gosta muito, eu sei que ela gosta muito e não gosta nem de faltar. Ela é bem esforçada, sei que o colégio e o CPIJ são bem importantes para o bem deles. Faça chuva, faça sol ela está lá. [P.8]

São espaços muito acolhedores, ajudam bastante as famílias, porque a gente trabalha, não tem muito tempo de ficar cuidando dos filhos e eles estando na escola e no CPIJ estão mais seguros.” [P.9]

“Fico triste, sinto que eles não têm o que fazer, não aprendem. Se tornam umas crianças sem saber nada, mesmo querendo estudar, querendo aprender eles não têm como, ai é triste.” [P.12]

Segundo dados da Pesquisa “Por Ser Menina no Brasil: Crescendo entre Direitos e Violências” (Santos; Barbieri, 2014) a distribuição de tarefas ou dos afazeres domésticos entre meninas/adolescentes e meninos/adolescentes revela uma gritante desigualdade de gênero no espaço doméstico. Enquanto 81,4% das meninas arrumam sua própria cama, 76,8% lavam louça e 65,6% limpam a casa, apenas 11,6% dos seus irmãos homens arrumam a sua própria cama, 12,5% dos seus irmãos homens lavam a louça e 11,4% dos seus irmãos homens limpam a casa.

Essa gritante desigualdade nas atribuições domésticas, também é percebida quando analisadas as famílias entrevistadas no bairro Restinga em Porto Alegre RS, e afetam diretamente o desenvolvimento de suas habilidades. Por assumirem a responsabilidade dos cuidados domésticos e muitas vezes dos irmãos menores, esse grupo de meninas é privado de liberdade e de vivenciar novas experiências culturais, sociais e intelectuais. Em relação ao impedimento de acesso ao cotidiano educacional, as atividades que as crianças e/ou adolescentes realizavam no seu cotidiano foram as mais diversas. Com 6 respostas, a televisão e brincadeiras aparecem em primeiro lugar quando perguntado sobre as atividades realizadas no cotidiano, seguida das atividades escolares, com 4 respostas. Com a família impedida de realizar atividades fora de casa, o aumento nos conflitos foi citado por 3 participantes da pesquisa, representando 20% do total de entrevistados, um número considerável já que 66,66% têm até 4 filhos. Segundo Goldsmid & Féres-Carneiro (2007) o relacionamento fraterno pode ser desarmonioso pois configura um lugar de competição entre os irmãos mais velhos e mais novos, além de ser um laboratório para as relações sociais. Ou seja, com as relações sociais parcialmente cessadas devido ao isolamento, os conflitos tendem a aumentar.

You tube e jogos no celular foram citados por 2 famílias, dado que corrobora com o pouco acesso à internet, já que 47% não tem ou tem pouco acesso, além disso, nenhuma família entrevistada possui computador, logo, quando há acesso é pelo telefone celular. Também com 2 respostas cada, aparecem a troca de saberes com a família e sem nenhuma atividade.

Na esfera de lazer, enquanto os irmãos jogam vídeo game, saem para jogar bola e participam de outras atividades, as meninas descrevem como lazer assistir televisão ou mexer no celular, já que precisam estar em casa com os irmãos menores. Além disso, no geral, os meninos acompanham, quando fora da escola, alguma figura masculina em trabalhos informais. Embora esses não sejam os ambientes e nem o aprendizado ideal para crianças e adolescentes, ainda assim configuram outras experiências de aprendizado que, na maioria das vezes, são negadas às meninas.

4. Conclusão

Passado mais de um ano desde o primeiro caso de covid-19 no Brasil, a pandemia se acentua com o aumento diário do número de mortes e o colapso no sistema de saúde público e privado. As famílias em situação de pobreza e vulnerabilidades sociais, em especial as monoparentais chefiadas por mulheres, sofrem diariamente violência em seus direitos básicos. Sob esse contexto,

a escola e os ambientes socioeducativos configuram espaços potentes na garantia dos direitos das crianças e adolescentes na medida em que asseguram além da educação, alimentação e acolhida.

Ainda não temos um plano de contenção efetivo para o coronavírus, e a vacinação caminha a passos lentos, já que prefeituras, estado e União não têm trabalhado em conjunto para mitigar os efeitos da pandemia a nível nacional. Dessa forma, cada estado tem pensado formas de retomar as prestações de serviço diversas e a economia tem aparecido em muitos casos como foco central das discussões.

Cada dia longe da escola e dos ambientes socioeducativos o risco de evasão aumenta por parte das crianças e adolescentes em geral e por parte das meninas em particular, já que o abandono desses espaços aparece como prática mesmo antes da pandemia. No Centro de Promoção da Infância e Juventude - CPIJ Restinga, onde essa pesquisa foi realizada, os dados são alarmantes quanto a permanência dos adolescentes a partir dos 14 anos, em especial as meninas. Na faixa etária de 06 a 14 anos a instituição tem, no serviço que serviu como parâmetro para a pesquisa, 453 matriculados, sendo 50,77% meninas. Já na faixa dos 14 aos 18 anos, o número de matriculados cai para menos da metade, totalizando 226, sendo apenas 34, 08% meninas.

Esses dados corroboram para o urgente debate sobre a questão da volta das atividades presenciais, tanto nas escolas como em espaços como o CPIJ Restinga, pois entendemos que quanto mais o tempo passa, mais o impacto negativo aumenta nas famílias. Não se trata de ignorar protocolos de prevenção, nem de assumir posturas negacionistas em relação à pandemia, pelo contrário, é por entendermos o quão danoso pode ser esse afastamento na vida das crianças e adolescentes que se faz necessário um plano responsável de retomada, pois o afastamento, além de potencializar a exposição à violência e dificultar o acesso à direitos imprescindíveis à vida, impede o acesso à aprendizados, ao desenvolvimento de habilidades, principalmente no caso das meninas, já que a escola e os espaços socioeducativos são na maioria dos casos os únicos espaços frequentados por elas além do seio familiar.

Apesar dos esforços empreendidos na coleta de dados, compreendemos que a realização das pesquisas por meio telefônico, apesar de mais seguro no contexto da pandemia, pode apresentar uma limitação quanto ao aprofundamento de alguns temas destacados. Convergente a essa questão também apontamos, conforme explicitado nos resultados da pesquisa, a baixa trajetória escolar dos responsáveis familiares, o que pode impactar sua compreensão quanto aos danos provocados ao desenvolvimento das crianças e adolescente no que tange ao afastamento das unidades escolares e espaços sócio educativos. Ainda assim compreendemos que, as informações coletadas, bem como os referenciais destacados não esgotam a discussão da temática, oportunizando a elaboração de novas perspectivas.

5. Referências Bibliográficas

Amaral, Célia Chaves Gurgel do. (1997) Relações familiares, adolescência, gênero e representações sociais de adolescente. Campinas: Unicamp, 496 p. Tese de doutorado apresentada à Universidade Estadual de Campinas.

Banco Mundial. (2021) Agindo agora para proteger o capital humano de nossas crianças: os custos e a resposta ao impacto da pandemia COVID-19 no setor educacional na América Latina e no Caribe. Banco Mundial, Washington, DC. © Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276> Licença: CC BY 3.0 IGO.

Bourdieu, Pierre (1999) , p.41, apud Carvalho, Maria Eulina Pessoa. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Cicorel, Aaron. (1980) Teoria e Método em Pesquisa de Campo. In: Guimarães, Alba Zaluar Desvendando Máscaras Sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves, p. 87-122.

Codeço, Cláudia T. (2020) et al. Estimativa de risco de espalhamento da COVID-19 no Brasil e o impacto no sistema de saúde e população por microrregião. Rio de Janeiro. 17 p. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/40509>.

Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre 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. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

Costa, Arlete de. (2004) Cenas de meninos e meninas no cotidiano institucional da educação infantil; um estudo sobre as relações de gênero. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 157 p. Dissertação de mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coutinho, Luciana Gageiro; Carneiro, Cristiana & Salgueiro, Larissa Magalhães. (abr. 2018) Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola?. Psicologia Escolar e Educacional, [s.l.], v. 22, n. 1, p.185-193. FapUNIFESP <https://www.scielo.br/pdf/pee/v22n1/2175-3539-pee-22-01-185.pdf>

Guilherme, Alex. (4 fev. 2017) AI and education: the importance of teacher and student relations. Ai & Society, [s.l.], v. 34, n. 1, p.47-54. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s00146-017-0693-8>. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-017-0693-8> .

Goldsmid, R. & Féres -Carneiro, T. (2007) A função fraterna e as vicissitudes de ter e ser um irmão. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 293-308 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v13n2/v13n2a06.pdf>

Gomes, Cláudia Aparecida Valderramas. (set. 2013.) O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. Psicologia em Estudo, [s.l.], v. 18, n. 3, p.509-518, FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-73722013000300012> . http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722013000300012&script=sci_abstract&tlng=pt .

IBGE: “ Síntese dos Indicadores Sociais 2018 - Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira”. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>

Jones, David S. (12 mar. 2020) History in a Crisis - Lessons for Covid-19. The New England Journal Of Medicine. Waltham, p. 1-3. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMp2004361>.

Koller, S. (2016) Ser menina: um olhar bioecológico para o gênero feminino na infância e na adolescência. Instituto de Psicologia- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre, 181.

Lima, Rita de Cassia Pereira; & Campos, Pedro Humberto Faria. (jan./mar. 2018) Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 167 p 100 – 127. São Paulo.

Minayo, Maria Cecília de Souza. (2010) O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. Hucitec, São Paulo, 470 p.

Moscovici, S. (1978). Representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.

Observa Poa (n.d) Acesso em março 29, 2021, <http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regioes=9,0,0>

Pinto, Rosa Maria Ferreiro et al. (2011) Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. Serv. Soc. Soc., n.105, pp.167-179. ISSN 0101-6628. <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n105/10.pdf>

Porto Alegre. Decreto nº 20.499, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre medidas a serem adotadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) no Município de Porto Alegre.

Porto Alegre. Decreto nº 20.502, de 17 de março de 2020. Inclui os incs. III e IV no art. 1º e revoga o art. 2º do Decreto nº 20.499, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre medidas a serem adotadas para o enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo Coronavírus (COVID-19) no Município de Porto Alegre. http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3276_ce_285059_1.pdf

Rio Grande do Sul. Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. <https://saude-admin.rs.gov.br/upload/arquivos/202003/17100702-decreto-55-118-20.pdf>.

Rocha-Coutinho, M. L. (2006). Transmissão geracional e família na contemporaneidade. In M. Lins de Barros (Org.) Família e gerações (pp. 91-106) Rio de Janeiro: FGV.

Silva, M. F. (2007) Chefia feminina domiciliar: indicador de maior pobreza das mulheres? Revista Gênero – Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero, Volume 7, nº 1. Editora UFF, Niterói, Rio de Janeiro.

Santos, Benedito Rodrigues & Barbieri, Paola. (2014) Por ser Menina no Brasil. [online] Brasília: Plan Brasil. <<https://plan.org.br/projeto-por-ser-menina/>>

Souto, Luís Adriano Salles. (2018) Escola e Laço Fraternal: reflexões sobre a proposição do educar para a sociabilidade democrática no Brasil atual 146 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/183229/001078554.pdf?sequence=1&isAllowed=y> .

Unicef (2021). 114 milhões de crianças e adolescentes ainda estão fora da sala de aula na América Latina e no Caribe. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/114-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ainda-estao-fora-da-sala-de-aula-na-america-latina-e-no-caribe>

Whitaker, Dulce Consuelo Andreatta. (1995) Menino-Menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: Serbino, Raquel Volpato; Grande, Maria Aparecida Rodrigues de Lima (orgs.). A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural. São Paulo: Edunesp, p. 31-52.

La Escuela en un Escenario Impensable bajo la metodología e-learning Aprendizaje en Casa¹

The School in an Unthinkable Scenario under the e-learning methodology Learning at Home

Ilse Janeth Palomeque García²

Sonia María Viveros Andrade³

María Cristina Hurtado Zúñiga⁴

Resumen

La crisis mundial dada en la pandemia por COVID-19 desestabilizó los sistemas políticos, sociales, culturales, económicos y por ende los sistemas educativos en el mundo. Este reto crucial para la humanidad requirió de líderes globales en la toma de decisiones ágiles y oportunas que orientaran las acciones efectivas para mitigar los efectos catastróficos del mismo. De igual manera en las Escuelas, los directivos docentes y docentes, en un escenario impensable, crearon de manera inmediata estrategias innovadoras para avanzar en la continuidad del proceso escolar desde la distancia y mostrar su capacidad para implementar un nuevo sistema de enseñanza aprendizaje que diera cuenta de lo cognitivo y socioemocional en beneficio de la permanencia de los estudiantes. Esta investigación presenta la experiencia de dos Instituciones Educativas, la IE Técnico Industrial Diez de Mayo y la IE Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino, ubicadas en sectores marginales de la ciudad de Cali – Colombia. La metodología utilizada es el aprendizaje e-learning Aprendizaje en Casa que permite explorar las condiciones y necesidades de la comunidad educativa en aras de consolidar las estrategias más adecuadas para un aprendizaje desde la Casa.

Palabras clave: Aprendizaje en Casa, enseñanza, innovación, creatividad, escuela.

¹ El presente texto se elaboró a partir de la investigación desarrollada en las Instituciones Educativas Diez de Mayo y Carlos Holguín Mallarino en la ciudad Cali - Colombia, a través del Grupo de Investigación GILPE.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos Cuba, Magister en Administración de la Universidad del Valle, Especialista en Educación y Desarrollo Social del Centro Universitario de Bienestar Rural, Contadora Pública de la Universidad del Valle, Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad de Pereira, Rectora de la Institución Educativa Técnico Industrial Diez de Mayo.

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos, Cuba, Especialista en Currículo y Educación Universidad Santiago de Cali, Especialista en Gerencia de Proyectos en la Universidad del Tolima, Licenciada en Biología y Química de la Universidad Santiago de Cali, Rectora de la institución Educativa Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino

⁴ Magister en Administración, Universidad del Valle, Licenciada en Educación Básica en Tecnología e Informática Docente de la Universidad Antonio José Camacho, Asesora Pedagógica en las Instituciones Educativas Oficiales del municipio de Santiago de Cali

Abstract

The global crisis given in the COVID-19 pandemic destabilized the political, social, cultural, economic systems and therefore the educational systems in the world. This crucial challenge for humanity required global leaders to make agile and timely decisions to guide effective actions to mitigate its catastrophic effects. In the same way, in the Schools, the teaching directors and teachers, in an unthinkable scenario, immediately creating innovative strategies to advance the continuity of the school process from a distance and show their ability to implement a new teaching-learning system that would realize of the cognitive and socio-emotional in benefit of the permanence of the students. This research presents the experience of two Educational Institutions, IE Carlos Holguín Mallarino and IE Diez de Mayo, located in marginal sectors of the city of Cali - Colombia. The methodology used is e learning at home that allows exploring the conditions and needs of the educational community in order to consolidate the most appropriate strategies for learning from home.

Keywords: *Learning at Home, teaching, innovation, creativity, school.*

Introducción

El término impensable, según el diccionario de la lengua española 2020, refiere algo inimaginable que no se ajusta al pensamiento racional, que es difícil o muy poco posible que suceda. En cuanto a la expresión de escenario, alude a un lugar donde se desarrolla una acción o un suceso o atañe una situación. Es así como un escenario impensable puede considerarse como aquel que no advierte cabida alguna en la ocurrencia de un hecho, pero que de manera insólita sucede pese a todos los pronósticos; en el caso actual dicho escenario lo constituye la emergencia sanitaria mundial por Covid-19, que implicó un revés en la forma de vida de los ciudadanos lo cual conllevó de manera inmediata al confinamiento y adopción de medidas de bioseguridad. Intempestivamente se congeló el mundo en aras de la supervivencia, no sin antes cobrar millares de vidas humanas. Los sentimientos en general de la sociedad se tornaron turbulentos impregnados de impotencia, inestabilidad, angustia, incertidumbre, dolor, miedo y pánico, entre otros.

Los sectores públicos, privados e informales se paralizan frente a un evento sin precedentes en los últimos tiempos, solo quedaba huir de las aglomeraciones para preservar la Vida, definitivamente el inicio de la crisis sanitaria en aquel marzo de 2020 fue algo así, como quedar estáticos en el tiempo, sin dirección, sin rumbo fijo, totalmente desconcertados. La impotencia se apoderó de la población hasta el punto de correr y correr hacia cada uno de los hogares, sólo en casa se presumía estaríamos a salvo, confinados, pero con los seres más queridos, la familia. En este escenario impensable, quedó atrapada la Escuela, por unos segundos, días, meses, años. El cierre de las plantas físicas de las Escuelas marcó el inicio de una ruptura con las formas tradicionales de educar, como lo expresa la asesora de la Unesco (Delaney, 2020) *debemos prepararnos para muchos escenarios totalmente nuevos frente a esta situación impensable*. El reto es difícil pero necesario,

es el salto a una nueva sociedad, aproximarnos a un nuevo modo, transformar las lógicas educativas, cuestionar el currículo tradicional y el papel social y transformador del docente.

La Escuela sigue abierta en un escenario diferente, impensable para todos, que implica nuevas enseñanzas, otras formas de aprender, de vivir, de relacionarse; la creatividad de los estudiantes, docentes, directivos y familia se retoma como aquella capacidad de posibilitar la conexión entre las partes utilizando el medio de comunicación más asequible; aquellos que no tienen acceso a internet o la probabilidad de recibir clases sincrónicas, han encontrado la forma de hacerlo asincrónicamente, a través de las redes sociales, con sus equipos como la computadora, el celular, la tabletas, las guías y talleres impresos, entre muchas otras formas; cuando hay motivación de aprender siempre se encuentra alguna manera para responder a los retos y desafíos presentes en el nuevo contexto.

La misión de la Escuela se convierte ahora en gestar una red digital y de apoyo emocional a sus estudiantes, sus familias, sus docentes, directivos y personal administrativo, donde la solidaridad, la esperanza y el amor determinan las urgencias, las emergencias y necesidades para levantarse y continuar con los propósitos de vida; es precisamente en estas circunstancias cuando se pone a prueba toda la comunidad escolar. En el presente artículo se describen las estrategias educativas realizadas en conjunto entre docentes, directivos docentes, administrativos y familias mediante la metodología e-Learning de *Aprendizaje en Casa*, para abordar la continuidad del proceso escolar minimizando los posibles traumatismos que pueden derivarse sobre la medida del confinamiento en la población.

(Betancourt, 2006) e-learning es una metodología que canaliza información y conocimientos a través de sistemas y aplicaciones basadas en Internet y de fácil acceso mediante computadoras personales, en la crisis de la pandemia Covid-19, ha sido un soporte esencial para el desarrollo del Aprendizaje en Casa.

Antecedentes

La (UNESCO, 2020) promueve los 17 objetivos de desarrollo sostenible ODS para la agenda 2030 y en particular el N°04 busca impulsar una educación inclusiva, equitativa y de calidad con oportunidades de aprendizaje para todos, cobrando vital importancia en tiempos de la crisis por COVID-19, por cuanto es imperativo garantizar los derechos básicos de la población escolar y evitar una posible deserción en el sistema educativo. A su vez hay una exposición latente frente a los flagelos de violencia y abuso a menores que debe ser abordado igualmente por los entes gubernamentales mediante la asistencia de programas sociales en sicología y de convivencia.

En el contexto latinoamericano es innegable el aumento de las desigualdades sociales en el aprendizaje, en especial de las poblaciones escolares ubicadas en zonas marginales que carecen de equipos tecnológicos que les permitan la conectividad digital con la Escuela y sus pares. Esta es una de las muchas situaciones que se pone de manifiesto en esta crisis, la desnudez de un sistema educativo, político y social que por muchos años no ha logrado mejorar las condiciones de vida de los sectores vulnerables.

En el caso de Colombia particularmente la ciudad de Santiago de Cali, el talento humano de las Escuelas está llamado a ejercer un liderazgo (Trujillo-Losada, 2019) *desde las acciones a implementar teniendo en cuenta las necesidades de conocimiento de los cuidadores*, la falta de infraestructura física y tecnológica, conjugando todos sus diversos saberes y potencialidades que le permitan dar continuidad al proceso escolar. Al respecto se asume el liderazgo participativo o democrático (Fierro, 2017) que posibilita involucrar a la comunidad educativa en la toma de decisiones, promoviendo la integración, el trabajo en equipo y el diálogo, entre otros.

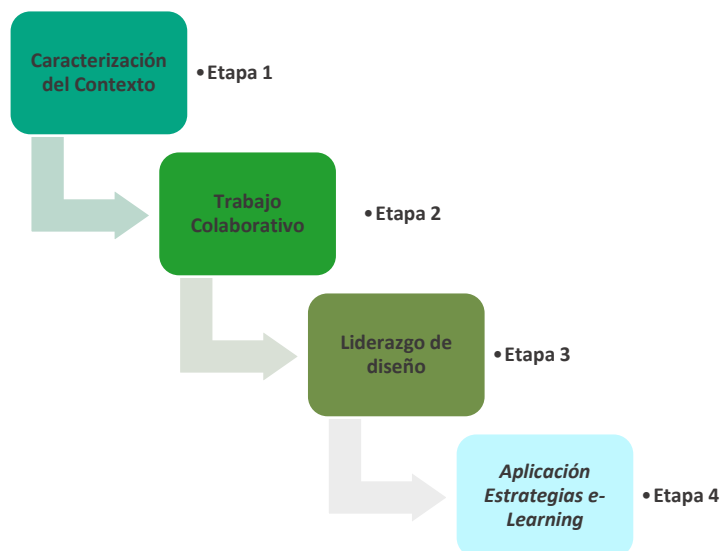
Desde esta óptica, (Bronfenbrenner, 1987), (Braslavsky, 2004), (Viveros, 2018) (Bolívar, 2012), (Tedesco, 2008) y (Coll, 2009), se otorga relevancia a los contextos: institucional y familiar para la formación de los estudiantes y surge la necesidad de afianzar los lazos de unión con la familia, dado que se comparten propósitos comunes en torno a la formación integral de sus hijos, y quienes, además, en el nuevo contexto, comienzan a tener una participación más activa en la metodología *e-learning de Aprendizaje en Casa*, ejerciendo la asistencia directa con el acompañamiento oportuno en el proceso escolar.

Por su parte, (Llevot, 2015) advierte que la relación Familia y Escuela se encuentra permeada por tensiones, rupturas, fragmentaciones, subordinaciones que surgen desde las condiciones complejas y el desconocimiento, tanto del contexto escolar por parte de las familias, como del contexto familiar por parte de la Institución Educativa. Esta crisis COVID-19 fue el punto de partida para continuar atendiendo la necesidad del proceso escolar y el apoyo socioemocional en tiempos adversos, de tal manera que se puedan minimizar las afectaciones negativas en la educación de los futuros ciudadanos del mundo.

Metodología

En el desarrollo de este proyecto las autoras proponen una metodología situada con un enfoque diferenciador dadas las condiciones actuales del contexto por la pandemia COVID-19, para lo cual se proponen las siguientes etapas: *1. Caracterización del Contexto*, partiendo de la información existente y las nuevas formas de enseñanza por la Covid-19, *2. Trabajo Colaborativo* utilizando las herramientas digitales de e-learning como medio de comunicación con la comunidad educativa, *3. Liderazgo en el nuevo diseño metodológico* generando empoderamiento de los líderes naturales (estudiantes-padres de familia y docentes) en el proceso, *4. Aplicación de estrategias e-learning* partiendo de conexiones sincrónicas y asincrónicas de diversos tipos con el único objetivo de conectar a los estudiantes al sistema educativo. Ver ilustración 1.

Ilustración 1 Metodología Situada y Diferenciada



Fuente: Elaboración Propia

Resultados

Etapa 1: Caracterización del Contexto: se presenta una breve descripción de las condiciones de cada una de las instituciones educativas antes de la crisis COVID-19

Institución Educativa 1: El contexto está enmarcado por un hecho histórico trágico que enlutó a millares de familias en cercanías al centro de la ciudad de Santiago de Cali - Colombia, el 7 de agosto de 1956 con la explosión de 10 camiones de dinamita; donde de manera improvisada se configuró el barrio donde actualmente funciona la Institución Educativa que atiende actualmente la cuarta generación de los damnificados cuya vida ha estado marcada por la desesperanza y los flagelos que hoy persisten como el pandillismo, consumo y expendio de sustancias psicoactivas, igualmente atiende a una buena parte de la población infantil de la plaza de mercado de Santa Elena y a estudiantes que provienen del distrito de Aguablanca.

Institución Educativa 2: Este contexto está ubicado en barrios originados a partir de los años 70 y 80 por desplazamientos forzados por la violencia y la violación de los derechos humanos de diversas regiones del sur-occidente colombiano que vieron en la ciudad de Santiago de Cali una oportunidad de crecimiento social para familias, configurándose así el sector denominado Distrito de Aguablanca, cuya mayor población la constituyen los afrodescendientes, caracterizado por un entorno precario en cuanto a recursos económicos que deriva en una problemática social de desempleo, pandillismo, consumo y expendio de sustancias psicoactivas, entre otros.

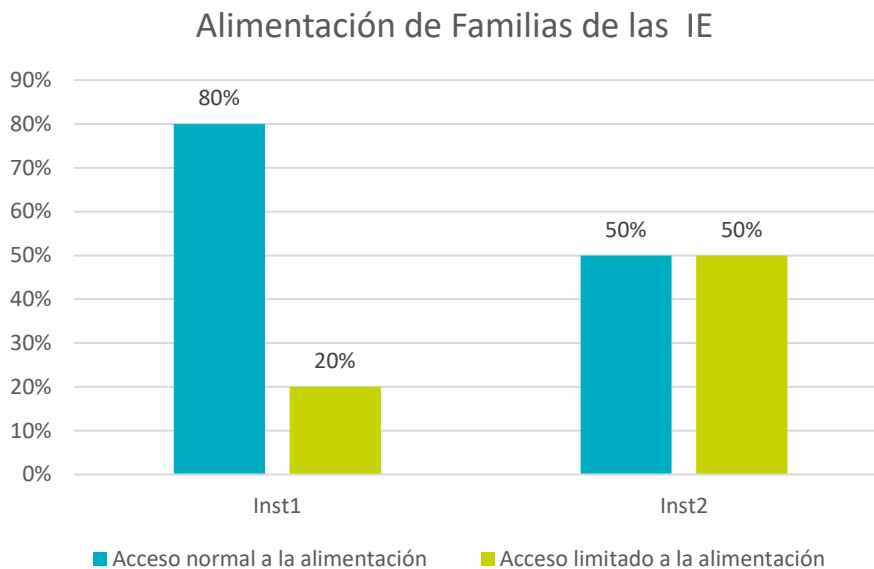
Podemos visualizar como en estos dos contextos escolares la situación era difícil, desoladora,...y en la emergencia sanitaria COVID-19, implicó para estas comunidades, desorientación, angustia, ansiedad, desmotivación y soledad, especialmente para los estudiantes que viven de manera cercana las dificultades económicas con la pérdida de empleo de los padres, los cerramientos

obligatorios de todo el sector productivo en la ciudad, situación que en muchos casos conllevó a que los hijos de grados superiores en noveno, décimos y undécimos se alejaran del estudio por la necesidad de emplearse y ayudar con el sustento del hogar.

Teniendo en cuenta las particularidades derivadas del contexto de la población escolar de las dos instituciones y las situaciones críticas del entorno, la aplicación de instrumentos como *encuestas y entrevistas en línea* permitieron conocer aspectos relevantes de sus condiciones actuales.

Estadísticas resultadas de los instrumentos aplicados

Gráfica 1 Acceso familias de los estudiantes a la alimentación diaria

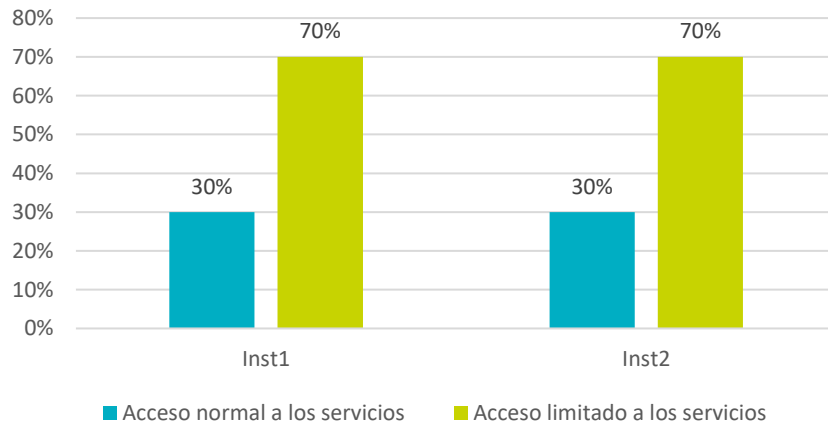


Fuente: Elaboración Propia

Se observa que en la Institución *Educativa 1* del 100% de la población de estudiantes matriculados un 20% presenta una situación insostenible para proveerse de sus alimentos diarios frente a la Institución *Educativa 2* del 100% de las familias de los estudiantes matriculados un 50% presentan una situación insostenible para proveerse de sus alimentos diarios. Se concluye que el sector del Distrito de Aguablanca presenta una situación más crítica en material laboral de las familias.

Gráfica 2 Acceso a los servicios públicos

Servicios Públicos de Familias de las IE

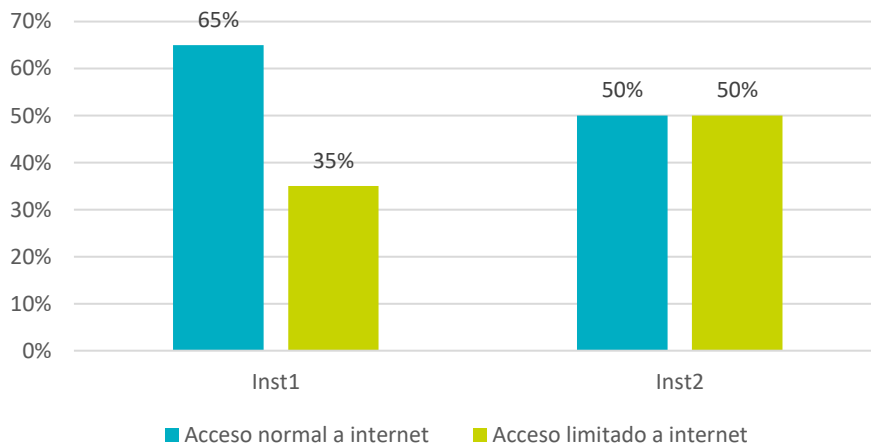


Fuente: Elaboración Propia

En el tema de servicios públicos podemos observar que tanto en la Institución Educativa 1 y la Institución Educativa 2 que del 100% de la población de estudiantes matriculados un 30% presentan dificultades para acceder a los servicios públicos esenciales (agua, energía, gas, telefonía). Se concluye que el acceso a servicios públicos presenta una situación similar en ambos sectores de la ciudad.

Gráfica 3 Acceso a la red de internet

Servicio de Internet de Familias de las IE

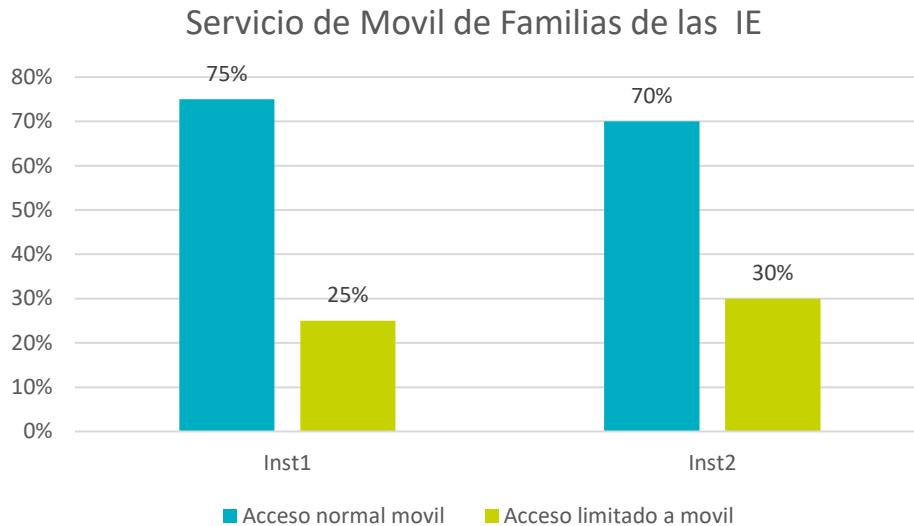


Fuente: Elaboración Propia

El sistema de comunicación de internet en la Institución 1 permite observar que del 100% de la población de estudiantes matriculados un 35% presentan residencias ubicadas en sectores donde no llega la señal satelital frente a la Institución 2 que del 100% de la población de estudiantes matriculados un 50% presentan residencias ubicadas en sectores donde no llega la señal satelital.

En las condiciones de conectividad, sorprende en gran proporción que muy a pesar de la difícil situación económica de las familias, en su mayoría procuraron acceder a algún medio de comunicación, a través de redes vecinas, recargas frecuentes en el celular, muy pocos tenían acceso a una red de internet fija con equipos de cómputo de mesa o portátil.

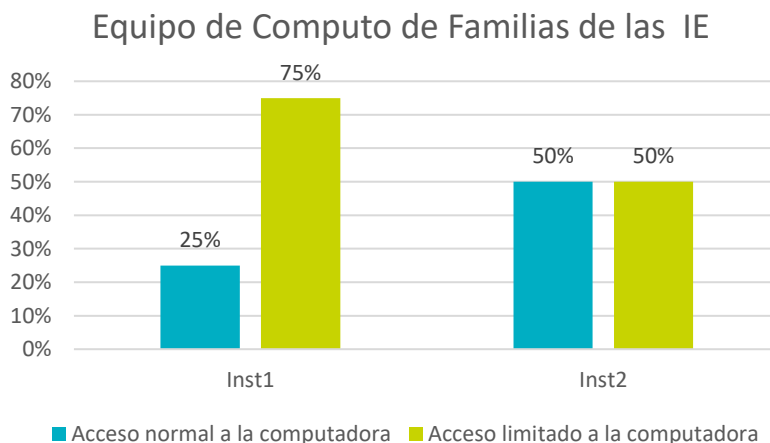
Gráfica 4 Acceso a la telefonía móvil



Fuente: Elaboración Propia

El acceso a la telefonía móvil en la Institución Educativa 1 permite observar que del 100% de la población de estudiantes matriculados un 75% presenta la herramienta más común, el celular, frente a la institución 2 con un 70% de telefonía móvil. Se concluye que a pesar de que cuentan en un gran porcentaje con servicios de telefonía móvil es muy poco el alcance para acceder a todas las herramientas digitales o plataformas utilizadas por los docentes.

Gráfica 5 Acceso a la computadora



Fuente: Elaboración Propia

Podemos observar en la Institución Educativa 1 que del 100% de la población de estudiantes matriculados un 25% presenta familias con varios hijos en la escuela, frente a la Institución Educativa 2 con un 50%. Por lo general, ellas solo cuentan con una herramienta tecnológica para distribuir entre todos los hijos, lo que implica una rotación para recibir las clases en línea.

En la tabla 1 se muestra la población escolar atendida en los dos últimos años lectivos por las dos instituciones educativas.

Tabla 1 Población de Estudiantes Instituciones Educativa

Institución Educativa	2020		2021	
	Matrícula	Estudiantes activos en la pandemia	Matrícula	Estudiantes activos en la pandemia
Diez de Mayo	1553	88%	1576	91%
Carlos Holguín Mallarino	2433	70%	2350	90%

Fuente. Elaboración Propia

Podemos observar como en la institución educativa 1 se percibe alguna mejoría en cuanto al incremento de los estudiantes activos entre el año lectivo 2020 y 2021, de un 88% aumenta 3 puntos hasta el 91%, mientras en la institución educativa 2 el aumento es mayor en 20 puntos, de un 70 % de estudiantes activos se asciende a un 90%. Adicionalmente es perceptible observar que la institución educativa 1 logra un aumento en el número de estudiantes matriculados y sostiene el número de estudiantes activos, y la institución educativa 2 se encuentra en proceso cercano de llegar a la meta de estudiantes matriculados con respecto al año anterior pero el avance en el porcentaje de estudiantes activos de un año a otro es muy significativo. Conforme a lo anterior, se puede apreciar que la metodología e-learning aprendizaje en casa, ha sido un punto diferencial de retención de estudiantes en las dos instituciones educativas.

Etapa 2: Trabajo Colaborativo en las Instituciones Educativas: Se presenta las diferentes estrategias desarrolladas por la comunidad educativa para continuar el proceso educativo en tiempo de pandemia COVID-19.

Las Instituciones Educativas en Colombia recibieron en el mes de marzo de 2020 la directriz del Ministerio de Educación Nacional MEN de suspender las actividades académicas presenciales de manera inmediata por la emergencia sanitaria COVID-19. A continuación, se presentan las estrategias desarrolladas por las instituciones educativas una vez reciben la orden nacional.

- *Estrategia 1: Canales de Comunicación:* los directivos de las Instituciones Educativas, determinaron recibir a los estudiantes y padres de familia que se presentaran al plantel educativo con el fin de recopilar la mayor cantidad de información posible (números telefónicos fijos, números celulares, correos electrónicos, dirección de la vivienda actualizada, entre otros datos), esta acción fue el mejor acierto por cuanto permitió conformar los grupos de WhatsApp de los

grupos de estudio, configurando la red social como el medio digital para una comunicación instantánea con toda la comunidad educativa.

- *Estrategia 2: Conformación de Red Digital:* En ese mismo espacio y tiempo, los docentes y directivos tomaron la decisión de no interrumpir clases como lo señalaba la directiva ministerial, sino por el contrario, mediante el uso de la tecnología y las diversas formas de comunicación, adaptarse al nuevo contexto y continuar las actividades escolares planeadas con el apoyo de la *metodología de e-learning Aprendizaje en Casa*, a través de conexiones sincrónicas y asincrónicas con los estudiantes y cuidadores.
- *Estrategia 3: Formación entre pares:* De manera inmediata los docentes asumieron el liderazgo al activar la formación entre pares, y es así que aquellos docentes con excelente dominio de herramientas digitales procedieron a diseñar la estructura de la red de *Aprendizaje en Casa* con el apoyo de la metodología e-learning, y las capacitaciones a sus compañeros con herramientas sencillas de aplicar, que complementaban las capacitaciones recibidas anteriormente por la comunidad docente en programas como: TITA “Educación digital para todos”⁵, “Computadores para Educar”⁶ y “Profuturo”⁷ permitiendo una mejor aprehensión de los nuevos conocimientos.
- *Estrategia 4: Conformación del Campus Virtual:* De igual manera se dinamizó la página web institucional y la creación de blogs de docentes para facilitar las prácticas pedagógicas, la activación de plataformas como Classroom y fichas interactivas, entre otros. Lo más novedoso de esta estrategia fue lograr por primera vez la presentación de los exámenes finales de cada período, en línea, situación que nunca había sido posible de ejecutar en tiempos de clase normales.

Etapas 3: Liderazgo en el nuevo diseño metodológico: Se presenta los liderazgos entre la comunidad educativa (Directivos-Docentes-Padres de Familia-Estudiantes) en las nuevas problemáticas alrededor de la Escuela en tiempo de pandemia COVID-19.

Dentro del proceso de conformación de las estrategias del trabajo colaborativo empezaron a evidenciarse nuevos problemas alrededor de la educación como son los *casos críticos* de algunas familias en el orden económico; los docentes y directivos docentes emprenden con liderazgo una *red de solidaridad* para ayudar a aquellas familias que lo habían perdido todo, con la firme idea de apoyar y abrazar a las comunidades en tiempos de crisis. A continuación, se presentan las problemáticas más destacadas de este momento:

- *Problemática 1: Horarios atípicos:* Para atender a aquellos estudiantes con posibilidad de desertar, se implementaron horarios atípicos de clase, es decir, a cualquier hora del día y de la noche. La insistencia de los Directivos y Docentes fue tanta, que finalmente la gran mayoría de

⁵ TITA https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/109725/tit_educacion_digital_para_todos_informacion_basica_del_proyecto/

⁶ COMPUTADORES PARA EDUCAR <https://www.computadoresparaeducar.gov.co/>

⁷ PROFUTURO <https://solution.profuturo.education/es/contenidos>

los estudiantes con la problemática mencionada, acceden a continuar conforme a sus posibilidades de respuesta.

- *Problemática 2: Estudiantes trabajadores:* los estudiantes del último año lectivo undécimo del año 2020 se reportaron aproximadamente en un 30% de su población que fue vinculado por el *mercado laboral informal* por necesidad de apoyar económicamente a su familia, pero la escuela les ofreció todas las oportunidades para avanzar; hoy exitosamente son graduados de las Instituciones Educativas.
- *Problemática 3: Muerte de familiares por COVID-19:* Adicional a la problemática económica y que naturalmente afecta la emocionalidad de los estudiantes, se encontró que otro factor determinante en la continuidad del proceso escolar obedeció al duelo generado por el fallecimiento de familiares por la pandemia, muchos perdieron a uno de sus padres, hermanos, abuelos, tíos, situación lamentable muy difícil de superar, este suceso igualmente ocurrió en los docentes y directivos docentes. El sentimiento de impotencia emerge cuando a nuestro alrededor se viven las ausencias de nuestros seres queridos por causa de la pandemia. Es algo así como si estuviéramos en la tercera guerra mundial. Los Directivos, Docentes y comunidad en general asumen la meta de la “sostenibilidad en la adversidad visionando caminos de esperanza”, lo que permitió generar sinergia en toda la comunidad en torno a la educación para la Vida.

Etapa 4: Aplicación de estrategias e-learning – Aprendizaje en Casa: En esta etapa se presentan las diversas herramientas utilizadas por toda la comunidad educativa para llevar la enseñanza a los hogares de los estudiantes.

Herramientas virtuales utilizadas bajo la metodología e-learning de Aprendizaje en Casa

- *Conexiones sincrónicas y asincrónicas:* Las herramientas bajo la metodología e-learning ofrecieron a los estudiantes la posibilidad de seleccionar el medio adecuado para posibilitar el contacto con sus docentes. Las instituciones educativas facilitaron equipos de cómputo, SIM-CARDS y módem que habían sido suministrados por la Secretaría de Educación Distrital de Cali.
- *Guías y Talleres Físicos:* La elaboración por parte de los docentes de guías y talleres en físico a quienes no lograron conectarse por algún medio, permitió a los estudiantes no perder contacto con la red educativa conformada en las instituciones educativas.
- *Redes Sociales:* Las Redes sociales utilizadas a través de la telefonía móvil se convirtieron en la principal herramienta de conectividad para los estudiantes, ya que permitieron el contacto cercano entre docentes y estudiantes.

Para el desarrollo de la *metodología e-learning de Aprendizaje en Casa* las familias cumplen un papel fundamental en el desarrollo de esta metodología, a través de los grupos de Whatsapp, desde la distancia, se potenciaron las relaciones interpersonales entre la comunidad de padres de familia,

facilitando la retroalimentación de los procesos escolares y acompañamiento al mismo, observándose una comunicación fluida con actitud positiva y de empoderamiento frente a las actividades interactivas.

Dentro de las actividades más destacadas se encuentran la ejecución de los diferentes proyectos pedagógicos las actividades de aula, como por ejemplo las familias que participaron activamente del noticiero escolar, el carnaval literario con obras dramatizadas, partida de ajedrez en línea, entre otras actividades culturales y académicas.

Alcance de la aplicación de la metodología e-learning de Aprendizaje en Casa

A continuación, se presenta el índice de eficiencia interna de cada una de las instituciones educativas investigadas donde claramente se evidencia que el índice de deserción es 2% para IE Diez de Mayo y 5% para la IE Carlos Holguín Mallarino. Ver tabla 2.

Tabla 2 Índice de eficiencia Interna (Deserción)

Institución Educativa	Matrícula inicial	Retirados	Desertores	Trasladados
Diez de Mayo	1553	27	31	5
Carlos Holguín Mallarino	2433	30	132	2

Fuente. Elaboración Propia

Podemos observar cómo aproximadamente entre un 70% y 88% del total de estudiantes de las dos instituciones educativas del año lectivo 2020 logró su participación activa en el proceso escolar. Ver tabla 3.

Tabla 3 Índice de eficiencia Interna (Retención)

Institución Educativa	Matrícula final	Aprobados	Reprobados	Porcentaje estudiantes activos
Diez de Mayo	1483	1351	123	88%
Carlos Holguín Mallarino	2269	1671	598	70%

Fuente. Elaboración Propia

Acciones transitorias implementadas bajo la estrategia de Aprendizaje en Casa

Tabla 4 Acciones implementadas bajo la metodología e-learning de Aprendizaje en Casa

Componente	Acciones
Currículo	Ajustes a los planes de Área y Aula - Flexibilización Curricular
	Formación de docentes en línea
	Formación de Padres de familia en línea sobre herramientas digitales
	Investigación en el aula.
	Proyectos pedagógicos activos con la participación de las familias

	Sistema de evaluación ajustado a la emergencia
	Socialización y explicación de las herramientas tecnológicas a utilizar
Recursos y Normas	ANCA, acuerdos y normas para la convivencia armónica
	Concertación de horarios y metodologías para las prácticas pedagógicas
	Convenios interinstitucionales con Secretaría de Salud, Medio Ambiente, Cultura, Movilidad, Emcali, Deporte y Recreación
	Identificación de los recursos humanos, físicos, tecnológicos
Lúdicas	Actividades lúdicas recreativas en línea
	Homenajes a la bandera en línea
Comunidad	Apoyo psicológico
	Aumento de sesiones de orientaciones de grupo con temáticas relacionadas con adaptación al cambio, autocuidado en tiempos de emergencia sanitaria, buen uso del agua y otros servicios públicos, manejo del stress, apoyo socioemocional, distribución del tiempo para clases y tareas, convivencia en familia, entre otros.
	Charlas formativas en apoyo a la convivencia en casa y situaciones de orden socioemocional
	Conocimiento del contexto, necesidades y fortalezas
	Encuestas de clima escolar, satisfacción
	Escuelas de padres formativas
	Reuniones permanentes virtuales con familias, docentes, directivos, estudiantes
	Seguimiento semanal a actividades pedagógicas de los docentes

Fuente. Elaboración Propia

Se observa como los actores padres de familia se convierten en variables esenciales del proceso de formación porque, aunque no tenían el rol de los docentes, si asumieron con responsabilidad en la medida de sus posibilidades, el rol de padres que coadyuvan en la educación de sus hijos, desplazándose a los lugares donde había internet, consiguiendo los recursos para pagar la conexión, recibiendo en comodato los computadores que la Institución les facilitó. Igualmente recogieron los talleres que los docentes elaboraron y la Institución imprimió para ellos. Luego fue un deber que los hicieran llegar resueltos a los docentes. La escuela entró a los hogares de los estudiantes y de alguna manera también los padres entraron a los hogares de los docentes y se pudo armonizar en gran medida un trabajo familia-escuela

Desarrollo de habilidades en el uso y manejo de recursos virtuales

Tabla 5 Habilidades desarrolladas bajo la metodología e-learning de Aprendizaje en Casa

Barreras	Oportunidades	Habilidades desarrolladas
Conectividad cero o muy limitada	Aprendizaje de herramientas digitales y aplicación de las mismas en las prácticas pedagógicas	Empoderamiento Recursividad
Ausencia de equipos tecnológicos en un alto número de estudiantes	Entrega de dispositivos como módem, SIMCARS, tabletas a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad	Creatividad
Sentimientos de angustia, miedo e incertidumbre en la comunidad educativa	Respuesta positiva de las familias en el proceso escolar de sus hijos y acompañamiento irrestricto en todas las actividades	Sensibilidad social Resiliencia Gestión de emociones Comunicación asertiva
Disminución de ingresos familiares porque se activó el desempleo	Apoyo con capacitaciones a familias a través de Escuela de Padres, Red Papaz y programa de la Secretaría de Educación Distrital en temáticas socioemocionales y de emprendimiento	Solidaridad Trabajo colaborativo Sensibilidad social
Desmotivación de algunos estudiantes y familias para abordar el nuevo contexto educativo	Motivación y disposición del talento humano institucional para afrontar el desafío de la estrategia Aprendizaje en Casa	Aprendizaje autónomo Participación en la toma de decisiones Acompañamiento en el proceso escolar
Disminución de las prácticas de las especialidades industriales con los estudiantes	Creatividad sobre el ajuste de las prácticas pedagógicas en la emergencia sanitaria	Recursividad Innovación Investigación
El aislamiento o confinamiento genera inestabilidad emocional en los estudiantes	Continuidad del fortalecimiento del Proyecto de Vida de los estudiantes	Empatía Confianza en sí mismo Visión de futuro compartido
Estudiantes en situación de discapacidad con limitaciones para el desarrollo de la	Disposición de la Profesional de Apoyo en Inclusión para atender las situaciones presentadas y gestionar recursos tecnológicos para ellos	Solidaridad Sentido de pertenencia Sensibilidad Social

estrategia Aprendizaje en Casa		
Condiciones difíciles de los padres para cubrir la alimentación completa de sus hijos	El programa de alimentación escolar PAE, llega a los hogares con el complemento nutricional a los estudiantes	Gratitud
Tensiones familiares, discusiones intrafamiliares por el confinamiento, dado que no habían llegado a compartir tanto tiempo juntos	El MEN destinó recursos económicos, para que las instituciones educativas entregaran material lúdico y recreativo a las familias	La integración familiar y la recreación sana en un ambiente armonioso
La tristeza y soledad de los estudiantes por la pérdida del contacto físico al no compartir con sus pares	La escuela mediante diversas estrategias pedagógicas entra a los hogares y la gran mayoría de docentes logra acompañar a los estudiantes, mediante el diálogo y el amor	El amor La compasión La empatía La sensibilidad social

Fuente. *Elaboración Propia*

Se observa como a pesar del impacto negativo causado por la pandemia a nivel económico, social, cultural, educacional, y el aumento de la brecha en la desigualdad social, se logra palpar una evolución importante desde el trabajo colectivo hacia la empatía, conformación de alianzas entre el sector público y privado, gestión de la socio-emocionalidad y por supuesto la apuesta positiva mediante el trabajo colaborativo que potenció vínculos familiares y laborales. Cabe destacar igualmente que el acelerado salto a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información conjugadas con las prácticas de aula permite en los estudiantes el desarrollo de habilidades y competencias que se requieren para abordar de mil maneras las diferentes temáticas del plan de estudios, mediadas por la motivación intrínseca que favorece un aprendizaje autónomo.

Discusión

- En el contexto inicial la crisis sanitaria estaba en Japón, se escuchaban las noticias trágicas, pero jamás se vislumbró que rápidamente sería un problema mundial. Los integrantes de la escuela se reunieron para socializar la situación del contagio del coronavirus que se vivía en otros países, y hasta se aprovechó para recordar un poco de geografía universal. Qué tan lejos estaban de imaginar que muy pronto la COVID-19 llegaría a Colombia.
- A pesar de conocer la directriz por parte del Ministerio de Educación Nacional MEN de suspender inicialmente las actividades académicas, los directivos de la escuela determinaron recibir a los estudiantes y padres de familia que se presentaran al plantel educativo, siendo una decisión acertada para poder implementar la metodología e-learning de aprendizaje en casa.

- La formación entre pares aportó un mejor desempeño de los docentes, padres de familia y estudiantes, creando una red digital y colaborativa entre toda la comunidad de las instituciones educativas, que no solo permitió la continuidad del proceso escolar, sino que permitió desarrollar liderazgos de diferentes actores de la comunidad educativa en la creación de lazos solidarios para los más necesitados en un escenario impensable.
- De igual manera se dinamizó la página web institucional y la creación de blogs de docentes para facilitar las prácticas pedagógicas, otros utilizaron el Classroom y fichas interactivas. Los exámenes finales de cada período, en su gran mayoría se desarrollaron en línea, situación que hasta ese momento había sido imposible de ejecutar en tiempos de clase normales.
- Las necesidades de los estudiantes eran diversas y se desarrollaron estrategias asincrónicas como fue la elaboración de guías y talleres de trabajo, que con el tiempo no fueron suficientes, ya que los estudiantes clamaban por escuchar la voz de su docente, se optó por complementar la información con la publicación de videos que se utilizaban para la explicación de las temáticas de clase, pero estos tampoco generaban motivación, debido a que no correspondían a sus profesores de cabecera, es así que el nuevo llamado era a la posible grabación directa de las clases por parte de sus docentes.
- La utilización de conexiones sincrónicas a través de plataformas como Zoom, Meet o Teams, favoreció el acercamiento entre las partes, permitiendo la participación activa de los estudiantes. Lo anterior se generó de manera gradual, gracias a la apropiación que desplegó cada docente en su práctica pedagógica.
- En este sentido, Delaney M, 2020 expresa que *la emergencia nos permite apreciar el trabajo de los docentes dado que se enfrenta un vacío muy grande*, pues quienes han estado muy cerca al entorno familiar de sus estudiantes, son los docentes, ellos han privilegiado la gestión de las *competencias socioemocionales* sobre el *saber cognitivo* y a través de los diferentes apoyos pedagógicos y ayudas sociales, han logrado equilibrar en muchos casos, situaciones difíciles que derivaban en vacíos existenciales.
- Esta crisis permitió visibilizar la relación directa y estrecha entre el docente y el padre de familia, resaltando la *labor pedagógica* que yacía un poco olvidada y valorada por la comunidad en general. Son ellos, los docentes, quienes han llevado a costas la continuidad del proceso escolar desde sus casas, utilizando todos los recursos a su alcance y multiplicando el tiempo invertido en las prácticas pedagógicas.
- Las familias en términos generales, conscientes del esfuerzo materializado, aprecian y apoyan el trabajo realizado, reconociendo la importancia del docente en la motivación de los estudiantes para avanzar en situaciones adversas y se involucran en el proceso de apoyar y aportar en las prácticas de pedagógicas.

- Seguramente en la *metodología e-learning de Aprendizaje en casa* se omitieron algunos aprendizajes en las asignaturas fundamentales como matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, idioma extranjero y otros, pero se trataba de priorizar los ejes temáticos; se recurrió a lo esencial en cada rama del saber, lo importante es, hacer frente a este desafío de vida con una actitud positiva, proactiva y alcanzar las competencias para adaptarse al cambio. El saber se puede recuperar con nivelaciones intensivas a futuro u otras estrategias, pero la Vida hay que cuidarla y defenderla frente a todo peligro. Aunque muchos docentes conformaron laboratorios de clase en sus casas para atender las prácticas pedagógicas desde la distancia, se reconoce que sigue siendo insuficiente para las necesidades presentadas.

Conclusiones

- Las innumerables situaciones presentadas al inicio de la emergencia sanitaria en un escenario impensable, como por ejemplo, la apatía a la continuidad del proceso escolar, situaciones de convivencia negativas en el hogar, soledad generada por el confinamiento al limitarse la socialización con sus pares, problemas de orden económico y tecnológico, representaron barreras que afectaban la emocionalidad de los estudiantes y sus familias al punto de querer frenar las acciones emprendidas por el talento humano de las instituciones educativas.
- La creatividad, disposición, solidaridad, escucha activa y apoyo a la problemática suscitada, permitió que aquellas dificultades se convirtieran en oportunidades de mejora mediante la implementación de los diferentes programas de asistencia familiar y escolar y a su vez se desarrollaran habilidades para hacer frente al reto de luchar por la Vida, la Salud y la Educación. Se observa que las bases aportadas en la construcción del Proyecto de Vida de los estudiantes emergían en la comprensión de tiempos difíciles que solo llegan sin avisar, pero que no nos puede vencer en la búsqueda de forjar un futuro mejor.
- La *metodología de e-learning Aprendizaje en casa* es una experiencia nueva para todos, que nos llevaría a repensar la *práctica pedagógica* desde varias miradas, no solo prevalecería lo cognitivo sino también la integralidad de lo socioafectivo y lo espiritual, en aras de potenciar el crecimiento personal y profesional.
- La Escuela debe continuar su misión de potenciar el SER en nuestros estudiantes y posibilitar una construcción de un proyecto de vida esperanzador que se adapten a diferentes contextos, que adquieran habilidades para solucionar problemas, que valoren a su familia con lo poco o mucho que se pueda ofrecer, que asuman un pensamiento crítico, que sean sensibles frente a la problemática social, que aprendan a gestionar sus emociones y ser resilientes.
- Esta crisis sanitaria nos brinda una experiencia educativa que nos muestra que la figura del docente de manera presencial con sus estudiantes es IRREMPLAZABLE, el contacto visual, físico, la empatía, la socialización, las interacciones, las relaciones, nos hacen sentir vivos, relevantes y parte vital de una comunidad educativa.

- La pandemia COVID-19, llevó a los docentes a replantear las prácticas pedagógicas y a vislumbrar otras alternativas para aquellos estudiantes que tienen limitaciones en la presencialidad en tiempos normales, pensar en una formación híbrida puede ser la solución a muchas problemáticas actuales en la Escuela, pero ésta debe visionarse como potenciadora de la inclusión educativa y facilitar el acceso a la conectividad.
- Naturalmente es urgente el regreso de los estudiantes al recinto escolar, pero en condiciones óptimas de bioseguridad y precisamente es en este punto donde se advierte que prevalece un olvido latente por parte de los responsables de la educación, hay muchas carencias desde los ambientes de aprendizajes, infraestructuras vencidas, falta de servicios públicos permanentes, ausencia de equipos tecnológicos, de conectividad, apoyo a los estudiantes y sus familias, entre otros, son innumerables las deficiencias en el sistema escolar, que hoy quedaron al desnudo y que poca importancia al parecer genera en la sociedad y el Estado.
- Es evidente que en las actuales condiciones se ha acrecentado la brecha educativa de inequidad, los estudiantes tienen menos oportunidad de acceder a la modernidad tecnológica en favor de su aprendizaje. Lo poco o mucho que se logra con los estudiantes está directamente relacionado con la capacidad del talento humano de las escuelas cuyo propósito es fortalecer el proyecto de vida de ellos para promover un futuro esperanzador.
- Somos nosotros en calidad de educadores quienes orientamos hacia la apertura de un mundo diferente, más humano. Trabajar de la mano con el padre de familia une fuerzas para lograr este propósito común. Si nuestra meta es transformar vidas, encontraremos todos los medios para motivar y llevar un mensaje de amor y esperanza desde nuestra labor, pese a grandes inconvenientes en cuanto a infraestructura tecnológica y otros factores limitantes.
- Hay urgencia de generar alianzas desde las diferentes asignaturas mediante proyectos pedagógicos que integren la dinámica social y genere participación de toda la comunidad educativa. Es una medida necesaria porque no se trata de atiborrar de trabajos y talleres a los estudiantes y sus familias, de manera gradual se debe llegar a un punto de equilibrio y facilitar el bienestar de todos. Las reuniones virtuales por áreas son básicas para aportar en nuevas formas efectivas y simplificadas de prácticas pedagógicas.

Agradecimientos

Agradecimientos especiales a los directivos docentes, docentes, administrativos, zona educativa suroriental, secretaría de educación distrital de Cali, ministerio de educación nacional, familias y estudiantes de las instituciones educativas técnico industriales Carlos Holguín Mallarino y Diez de Mayo, por su compromiso, lealtad en el proceso y creer que un futuro mejor es posible, aun en escenarios impensables como el presente.

Bibliografía

- Betancourt, A. E. (2006). E-learning. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 8.
- Bolívar. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. *Málaga: Algive*.
- Braslavsky. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Fundación Santillana.*, Documento básico. Madrid.
- Bronfenbrenner. (1987). a ecología del desarrollo humano. Historia y Perspectivas. *Barcelona: Paidós.* , 537- 549.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2020). Directiva ministerial 11. Orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el Covid 19. Bogotá, Colombia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2021). Educación en tiempos de pandemia y equidad en los aprendizajes. Columna de la ministra de educación. Bogotá Colombia.
- Coll. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI.*, P12-20.
- Delaney, M. (2020). Más de 156 millones de estudiantes están fuera de la escuela en América Latina debido al coronavirus. *Entrevista en Noticias ONU*, <https://news.un.org/es/story/2020/03/1471822>.
- Diccionario de la Lengua Española (2020). Edición del Tricentenario. Actualización 2020. <https://dle.rae.es>
- Fierro, I. & Villalva, M (2017). El liderazgo democrático: una aproximación Conceptual. *UIDE Innova Research Journal*, 2(4), 155-162., <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n4.2017.210>.
- Llevot, N. & Bernad (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación.* 8(1), 57-60. *España.*, <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/370>.
- Palomeque, I. J. & Alfonso, Y. (2019). FAMILIA Y ESCUELA UNIDAS: UN MODELO AJUSTADO A LAS EXIGENCIAS DEL SIGLO XXI. *Revista Varela*, 19(53), 181–193. Recuperado a partir de <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/56>
- Tedesco, J. C. (2008). Tedesco. *Los pilares de la educación del futuro*, OEI.
- Trujillo-Losada, M. F.-Z.-P. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9,2.
- UNESCO. (2020). ODS N°04 de la Agenda 2030 . *Objetivos del Desarrollo Sostenible*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Viveros, A. S.& (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*,, 10(5), 424-433.

Alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus: desafios e possibilidades da política educacional de Buriti dos Montes – PI

Literacy of children in the context of the coronavirus pandemic: challenges and possibilities of educational policy in Buriti dos Montes – PI

Raimunda Alves Melo¹

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros²

RESUMO

O objetivo desse trabalho é discutir os desafios da alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus. Desenvolveu-se pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. A produção de dados ocorreu mediante a análise documental dos planos, projetos e materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização de crianças durante o ensino remoto. O campo da pesquisa foi a Rede Municipal de Educação de Buriti dos Montes - PI. Os resultados apontam que a pandemia afastou as crianças do contato presencial com os professores na fase fundamental do processo de escolarização, gerando prejuízos na aprendizagem da leitura e da escrita. Conclui-se que a presença do professor alfabetizador, bem como as situações interativas de aprendizagem desenvolvidas por esse profissional não são substituíveis por um adulto sem formação específica na área da docência, fato que dificulta o processo de alfabetização através do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino remoto; alfabetização; aprendizagem.

SUMMARY

The aim of this work is to discuss the challenges of children's literacy in the context of the coronavirus pandemic. Descriptive research was developed with a qualitative approach. Data production occurred through the documental analysis of the plans, projects and teaching materials used in the

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: raimundinhamelo@yahoo.com.br

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: desterrobarros@hotmail.com

literacy process of children during remote education. The field of research was the Municipal Education Network of Buriti dos Montes - PI. The results indicate that the pandemic moved children away from face-to-face contact with teachers in the fundamental phase of the schooling process, generating losses in the learning of reading and writing. It is concluded that the presence of the literacy teacher, as well as the interactive learning situations developed by this professional are not replaceable by an adult without specific training in the area of teaching, a fact that hinders the literacy process through remote teaching.

Keywords: Remote teaching; literacy; learning.

1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia causada pelo novo coronavírus, a maioria das escolas do Piauí teve as suas atividades presenciais suspensas na terceira semana de março de 2020, após análise do contexto de emergência de saúde pública decorrente da declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em razão da propagação do coronavírus.

A partir dessa decisão, as equipes das secretarias de educação se debruçaram em analisar o cenário local e a fazer diagnósticos da realidade, com vista a planejar ações que pudessem amenizar as consequências causadas pela pandemia na educação escolar através do desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais via ensino remoto.

O termo “remoto” significa distante geograficamente. “O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus”, como afirma Behar (2020, p.1). Essa pesquisadora reforça que é emergencial, pois surgiu a partir da emergência provocada pela epidemia do coronavírus.

O ensino remoto possui como uma de suas características a transmissão em tempo real das aulas, possibilitando interações entre estudantes e professores nos mesmos horários em que as aulas dos componentes curriculares ocorreriam presencialmente, podendo ser desenvolvido pelas instituições de ensino da educação básica e superior enquanto não for possível a presença física destes no ambiente escolar. Segundo o Conselho Nacional de Educação - CNE, as aulas remotas poderão ser desenvolvidas por meios digitais, programas de televisão ou rádio e/ou pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas e distribuídos aos alunos e seus pais ou responsáveis (Brasil, 2020).

As evidências são de que a pandemia do coronavírus tem provocado enormes prejuízos de aprendizagem para os estudantes, seja porque uma parte deles permaneceram isolados sem receber estímulos para continuar aprendendo, seja porque as configurações do ensino remoto e as condições em que o mesmo vem sendo desenvolvido são insuficientes para garantir a aprendizagem dos estudantes.

Em se tratando da alfabetização de crianças, a situação é ainda mais grave, uma vez que, que este tem se constituído em um desafio histórico no Brasil, conforme dados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, segundo os quais, menos da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram os níveis de proficiência suficientes em leitura. A previsão é que em

tempos de pandemia os índices de crianças não alfabetizadas até os 8 anos de idade possam ficar ainda mais elevados.

Em entrevista concedida ao Canal Futura, dia 8 de novembro de 2020, a pesquisadora Magda Soares³ afirmou que a pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das práticas alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Reforça que, por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita, por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na cultura escolar.

Partindo dessas considerações contextuais, o presente trabalho propõe discutir os desafios da alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. A definição desse objeto de estudo partiu de dois pressupostos, a saber: a) A pandemia afastou as crianças das escolas e das práticas alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização, gerando prejuízos na aprendizagem da leitura e da escrita; b) A presença do professor alfabetizador, bem como as situações interativas de aprendizagem desenvolvidas por esse profissional não são substituíveis por um adulto não formado para essa ação educativa, dificultando o processo de alfabetização das crianças.

Trata-se de um estudo relevante, pois a pandemia mundial do coronavírus tem provocado uma situação singular e desafiadora na educação, necessitando de estudos que abordem esta questão a partir de diferentes ângulos, principalmente a partir do olhar daqueles que atuam na gestão do ensino e da aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desafios da alfabetização

Ao longo da história da educação brasileira tem-se evidenciado uma dura realidade que identifica que muitas crianças têm concluído o processo de escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, o que resulta em repetência escolar e, conseqüentemente em déficit de aprendizagem em relação às séries cursadas. Esse fato colocou a alfabetização como um dos principais desafios das políticas educacionais na atualidade.

Especialistas dessa área são consensuais em afirmar que a alfabetização é uma conquista através da qual é possível conquistar outros direitos sociais. A respeito dessa questão, Kramer (2010) afirma que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser compreendida como um direito de cidadania, cabendo à escola relevante papel para a sua concretização, uma vez que é responsabilidade dessa instituição assegurar a aprendizagem dos conhecimentos e saberes considerados socialmente relevantes, implicando no domínio da leitura e da escrita por parte dos estudantes.

³ LOBO, E. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Canal Cultura. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

Ao discutir a importância da linguagem para a compreensão dos problemas da educação das classes populares no Brasil, Soares (2010) afirma que os resultados de pesquisas que tratam sobre a educação pública brasileira evidenciam que esta não tem cumprido o seu papel, seja em aspectos qualitativos, seja em aspectos quantitativos, ao contrário disso, as escolas têm acentuado as desigualdades sociais através de suas práticas que são, predominantemente excludentes. A autora reforça que a linguagem utilizada na escola mantém seu foco nos seus interesses das populações mais favorecidas, desconsiderando as dificuldades de acesso ao conhecimento escolar por parte das classes sociais menos favorecidas.

Ao tratar sobre as configurações do processo de alfabetização de crianças, Soares (2010) afirma que aprender a ler significa apropriar-se de um objeto linguístico — a língua escrita — complexo e abstrato, um sistema de representação convencional e em grande parte arbitrário, que demanda de quem aprende operações cognitivas de diferentes naturezas, estas por sua vez dependentes dos estágios de desenvolvimento dos estudantes. Partindo dessa perspectiva, o professor alfabetizador precisa dispor de um leque de conhecimentos e saberes de natureza linguística sobre este objeto de conhecimento, a língua escrita, a saber: conhecimentos de fonologia, ortografia, das estruturas silábicas do português e conhecimentos de natureza psicológica, entre outros.

O fato é que o processo de alfabetização é complexo e garanti-lo durante a infância implica em assegurar uma política educacional estruturada em eixos articulados como: formação continuada de alfabetizadores, currículo definido, materiais didáticos e pedagógicos de qualidade, práticas alfabetizadoras significativas, entre outras. Se antes da pandemia do coronavírus a garantia do direito a alfabetização se constituía como um desafio, no novo cenário ele é ainda mais desafiador e marcado por concepções divergentes.

Melo e Brito (2016) afirmam que, para garantir a efetiva alfabetização das crianças, até os oito anos de idade, é necessário superar alguns desafios que caracterizam a política educacional de alguns municípios piauienses, implicando em: a) maior compromisso com a educação por parte dos gestores públicos, educadores e comunidade escolar com o um todo; b) mobilização e união de esforços no sentido de garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever até os oito anos de idade; c) necessidade de agilizar processos, demandas, recursos e investimentos materiais, humanos e financeiros na alfabetização; e d) reconhecimento e valorização dos professores. Em síntese, reforçam que urge assumir a alfabetização como um direito social por meio do qual é possível assegurar muitos outros direitos.

3 METODOLOGIA

Tendo como orientações as concepções de Minayo (2010), desenvolveu-se o estudo através de pesquisa uma pesquisa descritiva, caracterizada como aquela que não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno, mas preocupa-se, sobretudo, em apresentar suas características. O processo descritivo objetiva a identificação, registro e análise do objeto de estudo, buscando características e fatores relacionados ao mesmo.

No que se refere à natureza dos dados, desenvolveu-se pesquisa qualitativa por possibilitar uma “compreensão do real, que é traduzido e exposto em cada discurso dos interlocutores, revelando-

nos, assim, o modo de trabalhar crenças, valores, atitudes, impressões, sentimentos, convicções, experiências e saberes da formação”, conforme registra Gudoy (1995. p. 57).

Essa modalidade permite a inserção do pesquisador no contexto da investigação, aproximando-o do problema a ser pesquisado, bem como dos interlocutores que vivenciam e compartilham uma dada realidade marcada por diversas experiências profissionais e pessoais, sujeitas a uma relação que se caracteriza pela sua natureza dinâmica, viva e interativa.

Realizou-se a análise documental dos planos, projetos e materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização de crianças durante o ensino remoto para aprofundar conhecimentos a respeito da política educacional adotada. Sobre a pesquisa documental, Richardson (2012, p. 228) afirma que tem “como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”.

O campo de pesquisa foi a Rede Municipal de Educação de Buriti dos Montes. A escolha foi norteadada pelo fato dessa rede de ensino realizar o acompanhamento e registro dos processos de ensino e aprendizagem, bem como os resultados de alfabetização ao longo dos anos, possibilitando realizar uma análise comparativa.

3 DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Configurações da política educacional de alfabetização em Buriti dos Montes

O direito à alfabetização até os 7 (sete) anos de idade é uma oportunidade para a conquista de muitos outros direitos sociais, razão pela qual essa deve ser uma das principais preocupações dos gestores públicos e educadores. Apesar disso, as pesquisas e avaliações têm revelado que a população brasileira precisa percorrer um longo caminho para se tornar uma sociedade de leitores e produtores de texto (Melo; Morais, 2014).

Convém ressaltar que a política educacional envolve um amplo conjunto de agentes sociais, se expressando direta ou indiretamente através de iniciativas promovidas pelo poder público, de modo que se caracteriza mais como processo do que como produto, uma vez que desenvolve-se a partir de negociações, contestações, relações de poder e disputa entre os diferentes grupos sociais, como escreve Ozga (2000).

A Política de Alfabetização do Município de Buriti dos Montes desenvolve-se através ações estruturantes, entre as quais destaca-se:

a) **CURRÍCULO** - definição de um currículo, explicitando as expectativas de aprendizagem em cada ano escolar, apoiando a ação pedagógica dos professores e com uma definição precisa sobre o que seja aluno alfabetizado em cada ano do ciclo de alfabetização. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com os professores concluiu a elaboração da Proposta Curricular do Município com base nas proposições da Base Nacional Comum Curricular.

- b) **FORMAÇÃO CONTINUADA** - implantação de programas de formação continuada, partindo das necessidades reais do conjunto de professores, refletindo positivamente na prática de sala de aula. Os encontros de formação acontecem mensalmente e possuem carga horária de 8 horas.
- c) **MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS** - disponibilidade de materiais de consumo e didático-pedagógicos para apoiar o professor, entre eles, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, sequências e projetos didáticos.
- d) **ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO** - desenvolvimento de um sistema de gerenciamento, estabelecendo as atribuições de cada um e a interface entre eles; adoção de indicadores de sucesso acompanhados com periodicidade; coleta e análise dos dados que dão sustentação às intervenções imediatas; cronograma de ações que favorecem o ciclo virtuoso do planejar, executar, avaliar e replanejar.
- e) **PLANEJAMENTO** - as ações de planejar orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade, evitam a improvisação, permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica.
- f) **AValiação DA APRENDIZAGEM** - planejamento e implementação de uma proposta de avaliação de processo que redimensiona o nível de alfabetização dos alunos e sinaliza a tomadas de decisões e ações na política de alfabetização.
- g) **PROJETO EMERGENCIAIS** – projetos de incentivo à alfabetização: o Projeto Eu Preciso Aprender a Ler, especificamente para alunos não alfabetizados e Projeto Corrida da Leitura, para alunos que não leem com fluência. O primeiro, ocorre através de um conjunto de materiais específicos contendo atividades e orientações para os professores sobre como alfabetizar as crianças. O segundo, disponibiliza 30 textos com diferentes dificuldades e desafia os alunos a fazerem a leitura fluente através de um campeonato onde todos são vencedores.

Essas ações sinalizam pontos essenciais de uma política de alfabetização: currículo, programas de formação docente, definição de materiais, sistema de gerenciamento e avaliação, projetos de intervenção que, em conjunto, geram resultados positivos.

Nos últimos dez anos, o município de Buriti dos Montes avançou na garantia do acesso e qualidade da educação, é o que mostram dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), segundo os quais, o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB é de 6,8 nos anos iniciais e 6,5 nos anos finais. Apontam também que há oito anos, nenhum estudante abandonou a escola e que o índice de alunos aprovados anualmente é de, em média, 98%. No tocante à aprendizagem da leitura e da escrita, 98% das crianças são alfabetizadas até os 7 anos de idade. Os resultados alcançados são fruto de esforços coletivos, que envolvem uma gestão comprometida com a qualidade da educação e educadores implicados em garantir o direito de aprender a cada criança, adolescente e jovem.

3.2 A política de alfabetização no contexto da pandemia do coronavírus

Com a pandemia causada pelo novo coronavírus, as escolas municipais de Buriti dos Montes tiveram as suas atividades presenciais suspensas no dia 19 de março de 2020, seguindo recomendações da Secretaria Estadual de Saúde. A partir dessa decisão, as equipes de gestão da instituição supracitada se debruçaram em analisar o cenário e fazer diagnósticos da realidade, com vista a planejar ações que pudessem amenizar as consequências causadas pela pandemia na educação municipal. Para tanto, decidiram antecipar as férias dos professores, previstas para o mês de julho de 2020.

Com o objetivo de minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes e evitar retrocessos em relação aos avanços já alcançados, a Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes decidiu pela realização de atividades pedagógicas não presenciais. Essa decisão exigiu um planejamento pujanete para evitar ampliação das desigualdades de aprendizagem, uma vez que, esse vem sendo um esforço assumido pelo município ao longo da última década. Para isso, a equipe elaborou o Projeto Escola e Família: Conexão pela Educação, apontando distintos caminhos para o desenvolvimento dessas atividades.

Passada a fase preparatória, destinada ao diagnóstico, planejamento, aquisição de materiais didáticos, pedagógicos e dos serviços de uma plataforma digital, as equipes iniciaram o trabalho de formação continuada dos professores. Após a fase, no dia 1º de junho de 2020, os docentes iniciaram as atividades pedagógicas não presenciais, contexto em que assumiram o papel de agentes fundamentais no processo educacional, viram-se diante da necessidade de atuar em um contexto de excepcionalidade.

A análise avaliativa do projeto evidenciou que um dos principais aspectos positivos de sua implementação foi o esforço dos professores em aprender a usar as tecnologias da educação, em produzir materiais didáticos e pedagógicos e em se colocar à disposição dos estudantes e famílias para sanar dúvidas, levando palavras de conforto e esperança nos momentos de dificuldades. A propósito, Lima (2006, p. 34) afirma que “o professor é o principal agente de mudanças e inovações nas propostas educacionais, pois, [...] cabe a ele o privilégio e o mérito de promover a necessária mediação entre a escola e sociedade, possibilidade que se concretiza por meio da ação docente [...]”.

Para contemplar a todos os estudantes, da cidade e do campo, o Projeto Escola e Família: Conexão pela Educação propôs um conjunto de ações estruturadas em cinco eixos: (1) Materiais didáticos e pedagógicos; (2) Tecnologias da informação e da comunicação; (3) Acompanhamento da aprendizagem e apoio aos educandos; (4) Parceria com as famílias; (5) Apoio aos professores e formação continuada. Na sequência, apresenta-se, resumidamente, cada um desses eixos.

3.2.1 Materiais didáticos e pedagógicos

Uma das primeiras preocupações foi a elaboração de materiais didáticos personalizados para todos os estudantes, pois as equipes chegaram ao consenso que com essa ação seria possível contemplar a todos os alunos da rede. Para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não

presenciais, não basta simplesmente transferir o conteúdo que seria ministrado presencialmente para a versão módulos autoexplicativos, é necessário fazer uma análise minuciosa do currículo e selecionar conhecimentos escolares possíveis de serem trabalhados de forma não presencial, deixando os mais complexos para o retorno das aulas presenciais.

Nesse aspecto, a produção desses materiais didáticos necessita que os professores possuam saberes pedagógicos e conhecimentos específicos da área de atuação. Tal questão demandou a necessidade dos docentes passarem por processos de formação continuada, acompanhamento pedagógico e orientações. Além de encontros de formação online, também foram produzidas orientações para a produção de materiais didáticos. Com o objetivo de subsidiar o processo de produção de materiais, os coordenadores pedagógicos criaram grupos em aplicativos com professores de cada etapa e ano escolar, através dos quais dialogam sobre a produção dos materiais, sugerem atividades, socializam avanços e dificuldades.

Justino (2011) afirma que os materiais didáticos são de fundamental importância para a aprendizagem dos estudantes, pois através deles os professores criam uma ponte entre a teoria (palavra) e a prática (realidade) na execução de suas aulas. Esse pesquisador ressalta que os materiais didáticos também favorecem a interação entre professor, aluno e conhecimento, assumindo importante papel em despertar o interesse dos estudantes para o aprendizado.

Considerando o exposto, os professores foram orientados a produzir atividades interessantes, de fácil entendimento e execução por parte dos estudantes, que estimulassem a responsabilidade e autonomia dos mesmos. Essa questão foi bastante enfatizada, pois as atividades de difícil compreensão geram desânimo e dificultam o acompanhamento pelos familiares, apoiadores no desenvolvimento das mesmas. Além disso, também acharam importante que as tarefas contassem com uma pequena síntese do conteúdo, seguida de suporte explicativo e exemplos para que os alunos pudessem respondê-las sem muita dificuldade; indicassem páginas dos livros didáticos para complementar as informações; tivessem links de acesso a pequenos vídeos, documentários e aulas gravadas, entre outras possibilidades.

Outro aspecto enfatizado foi que as atividades propostas deveriam ser voltadas, a priori, para a compreensão da crise provocada pela pandemia, com a abordagem de temáticas relacionadas à pandemia, como: rotina, higiene, vírus, doenças, crise econômica, políticas públicas, entre outros. Dessa forma, os espaços educacionais do município de Buriti dos Montes também se tornaram canais essenciais na disseminação de informações sobre os cuidados e prevenção da COVID-19.

Para os estudantes do ciclo da alfabetização foram disponibilizados Módulos de Atividades Interdisciplinares contendo atividades de estímulo à leitura de texto pelos pais, desenhos, brincadeiras, jogos, músicas infantis, filmes e programas infantis pela tv e algumas atividades em meios digitais. Convém ressaltar que os módulos de estudo são materiais didáticos, elaborados pelos professores com o apoio dos coordenadores pedagógicos, contendo o conteúdo estruturado em partes e de forma estratégica, para garantir a aprendizagem dos estudantes. Cada módulo, de periodicidade quinzenal é estudado pelo aluno, de forma autônoma e/ou com o apoio de um membro da família.

Em síntese, os materiais supracitados configuraram-se como um meio de ligação entre os professores, que são responsáveis pelo planejamento e as orientações; os estudantes, que têm a tarefa de recebê-lo e responder as atividades propostas; e o conteúdo, que é a mensagem, ou seja, aquilo que se deseja que os alunos aprendam. É válido ressaltar que esse processo se dá de forma concreta quando as ações desenvolvidas são interpretadas e respeitadas e todos os sujeitos se

comprometem com o desenvolvimento das mesmas, a exemplo do que acontece em Buriti dos Montes.

3.2. 2 Tecnologias digitais da informação e da comunicação

Com o advento da pandemia do coronavírus e conseqüente fechamento das escolas, as instituições educativas que decidiram pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais se apropriaram das tecnologias digitais da informação e da comunicação como dispositivos fundamentais para o desenvolvimento de aulas remotas, bem como para manter a comunicação com os estudantes e suas famílias.

Com o objetivo de garantir aulas online para os estudantes do Ensino Fundamental, a Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes fez a contratação de serviços de uma plataforma digital, via Moodle. A utilização dessa plataforma vem possibilitando a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos para os estudantes, de modo que estes acessem, respondam e enviem essas atividades para os professores e assistam aulas em salas virtuais.

Além disso, os professores estabeleceram canais de comunicação com alunos via internet, entre eles: a) Microsoft Teams, utilizado em chat, compartilhamento de arquivos e chamadas com vídeo; b) WhatsApp, para conversas individuais, em grupos ou através de listas de transmissão; c) Google Classroom para a realização de aulas virtuais, estimulando a comunicação entre os estudantes e turmas; d) Google Hangout Meets para aulas e reuniões virtuais. Os docentes também foram incentivados a produzirem vídeoaulas e/ou utilizarem vídeos no youtube, quizzzer, apps específicos por disciplinas, livros para leitura fornecidos em PDF ou online.

Não há dúvidas de que o uso de tecnologias digitais e redes de informação e de comunicação são de fundamental importância para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, pois garantem a mediação e comunicação dos professores com os estudantes, a explicação dos conteúdos de forma mais efetiva, a possibilidade dos educandos tirarem suas dúvidas, entre outros aspectos.

No Piauí, apenas 52,7% dos domicílios possuíam acesso à internet. Foi o que apontou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) divulgada no início do ano de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O referido estado ocupa a penúltima posição no ranking (26.^a colocação), estando à frente apenas do Maranhão (CETIC.BR, 2018). Tal fato impede que as atividades pedagógicas não presenciais, desenvolvidas por meio do uso de tecnologias digitais e redes de informação e de comunicação alcancem todos os estudantes.

Segundo o World Bank Group Educacion (2020), a substituição de aulas presenciais por aulas à distância deve superar a desigualdade de acesso a ferramentas de aprendizagem virtual. No entanto, essa não é uma questão possível de ser resolvida a curto prazo, implica em dotação e disponibilidade financeira por parte dos municípios, e que essa problemática possa ser priorizada pelo Ministério da Educação - MEC. A título de ilustração, no município de Buriti dos Montes, em média, apenas 50% das famílias possuem acesso à tecnologia.

Como forma de contribuir para a amenização do problema, a Prefeitura Municipal de Buriti dos Montes disponibilizou acesso à internet em praças e prédios públicos em áreas urbanas e rurais do município. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação realizou o levantamento da situação dos professores no tocante aos saberes e usos das tecnologias digitais da informação e da comunicação, organizou turmas conforme perfil e necessidades de aprendizagens e está desenvolvendo formação continuada, à distância, individualizada e em pequenos grupos. Formosinho (2009) orienta que a formação, além de perspectivar a articulação entre teoria e prática, não deve se configurar apenas como um requisito meramente formal, precisa ser entendida como uma condição substantiva de reforço e diversificação dos saberes e fazeres do professor no interior de sua prática pedagógica.

O fato é que essa estratégia para o desenvolvimento de atividades pedagógicas à distância depende da infraestrutura e familiaridade dos professores com as ferramentas tecnológicas de aprendizagem e uma implementação efetiva e equitativa depende da resolução dessas problemáticas citadas, razão pela qual essa não pode e não deve ser a única e/ou principal estratégia adotada para manter o vínculo com estudantes, fazer a mediação pedagógica, entre outros aspectos.

3.2.3 Acompanhamento da aprendizagem e apoio aos educandos

O acompanhamento da aprendizagem é realizado pelos professores de duas formas: diariamente, por meio do envio das atividades via plataforma digital; e a cada quinze dias, quando os estudantes devolvem os módulos de estudo respondidos. Após a análise dessas atividades, os professores realizam o registro da frequência e preenchem uma ficha de acompanhamento da participação e desempenho. Segundo o Plano de Trabalho Emergencial para o Desenvolvimento de Atividades de Ensino Não Presencial e Assistência aos Educandos no retorno das aulas presenciais (Buriti, 2020) serão realizadas revisões dos conteúdos trabalhados durante as atividades de ensino não presencial, seguido da realização de uma avaliação diagnóstica. Com base nos resultados, serão desenvolvidas atividades de reforço e aceleração para grupos específicos, enturmação e outras ações necessárias para garantir o direito de aprender de cada estudante.

Ao tratar sobre a aprendizagem, Vygotsky (2001) afirma que as funções psicológicas superiores (percepção, memória, ações reflexas e as associações) são construídas nos processos culturais e não em localizações anatômicas fixas no cérebro, sendo que seu desenvolvimento ocorre na relação entre homem e meio, mediada por produtos culturais humanos como o instrumento, o signo e pelo outro. Nesse sentido, pode-se afirmar que a fragilidade dessas relações no desenvolvimento das atividades pedagógicas à distância pode dificultar a aprendizagem dos estudantes.

Não há dúvidas de que o isolamento social, assim como a decisão pela realização de atividades pedagógicas à distância, implica no estabelecimento de novas formas de relações sociais e, nesse aspecto, o uso de computadores, tablets, smartphones conectados à internet a partir de redes wifi, banda-larga e pacote de dados móveis, permitem que as pessoas interajam e estabeleçam vínculos sociais.

Através do acompanhamento e avaliação das ações do Projeto Escola e Família: Conexão pela Educação, as equipes de gestão constataram que os estudantes sem acesso à tecnologia e contato com os professores tiveram dificuldades para desenvolver as atividades propostas. Além disso, ao final do primeiro mês de trabalho, algumas famílias não devolveram os módulos de estudo e essa falta de retorno preocupou os educadores, que temem pelo possível aumento do abandono e evasão escolar.

3.2.4 Parceria com as famílias

Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar de crianças e adolescentes. Melo (2017) afirma que existem problemas relacionados a esta questão, seja devido à falta de acompanhamento de alguns pais na educação dos seus filhos, seja na ausência de ações e projetos por parte de determinadas escolas.

O isolamento social como forma de conter a pandemia do coronavírus, acrescido da implantação das atividades pedagógicas não presenciais como mecanismo para evitar a perda do vínculo com a escola e evitar retrocessos de aprendizagem, trouxeram para o cenário da relação família e escola novas configurações.

Tratando sobre o contexto pré-pandemia, Melo (2017) afirma que estas instituições possuem objetivos comuns, entre os quais a formação humana para o exercício da cidadania, mas também possuem responsabilidades específicas:

[...] é papel da família dialogar com a criança ou o jovem para se manter a par dos conteúdos que estão sendo trabalhados na escola; cumprir e orientar o estudante para que cumpra as regras estabelecidas pela escola de forma consciente e espontânea; participar das reuniões e da entrega de resultados, informando-se das dificuldades apresentadas pelo/a seu/sua filho/a, bem como seu desempenho; acompanhar e orientar as atividades de casa, entre outras. A escola tem como responsabilidades: cumprir a proposta pedagógica apresentada para a família, sendo coerente nos procedimentos e nas atitudes do dia a dia; propiciar ao aluno liberdade para se manifestar na comunidade escolar, de forma que seja considerado como elemento principal do processo educativo; receber os pais com prazer em reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho do aluno e, principalmente, exercendo o papel de orientadora diante de possíveis situações que possam vir a necessitar de ajuda, de forma a oferecer uma educação de qualidade para seus alunos; entre outras (Melo, 2017, p.1).

A adoção de atividades pedagógicas não presenciais alterou e ampliou o leque de responsabilidades de cada uma dessas instituições. No tocante à família, além das responsabilidades citadas por Melo (2017), esta está sendo desafiada a ajudar o estudante a se organizar e manter uma rotina fixa de estudos, acompanhar e explicar os conteúdos, tirando eventuais dúvidas, principalmente quando o aluno não está em conexão direta com os professores. A escola, além dos compromissos supracitados, precisa ampliar os canais de comunicação com os

estudantes e suas famílias, disponibilizar materiais didáticos e pedagógicos autoexplicativos, utilizar tecnologias da informação e da comunicação para desenvolvimento das aulas, desenvolver estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem concernentes à atual situação em que vivem os estudantes. Essa é uma circunstância desafiadora e que exige disponibilidade da parte de todos os envolvidos no processo educativo dos estudantes.

Dados da pesquisa realizada pelo World Bank Group Educacion (2020) evidenciam que a quantidade e a qualidade do apoio dado à criança para manter seus estudos fora da escola varia criticamente dependendo do contexto familiar. Não há dúvidas de que pais e mães com baixos níveis de escolaridade terão mais dificuldade de orientar os seus filhos na resolução das atividades, implicando na necessidade das secretarias de educação e escolas desenvolverem ações complementares para a resolução dessa problemática, como por exemplo: produção de materiais de ensino com instruções detalhadas de como realizar cada atividade pedagógica; apoio emocional e psicológico aos pais, responsáveis, jovens e crianças, entre outras.

A imprevisibilidade da pandemia não permitiu às secretarias de educação, escolas e famílias uma preparação para o enfrentamento dessa nova realidade, e cada uma dessas instituições vem buscando, a seu modo, formas de resolução dos problemas que surgem. No âmbito do município de Buriti dos Montes, a equipe da Secretaria Municipal de Educação elaborou e distribuiu o *Guia de Orientação das Famílias*, um material didático impresso contendo orientações sobre como pais e mães poderão apoiar os estudantes para que os mesmos se mantenham motivados a estudar e sigam aprendendo. O Guia contém dicas sobre: prevenção ao coronavírus; organização da rotina dos filhos; a forma como crianças e adolescentes aprendem. Além disso, possui sugestões de atividades educativas, como: jogos, filmes, brincadeiras, documentários, entre outras. É válido ressaltar que o conteúdo desse material também vem sendo socializado através da página social da Secretaria no *Facebook*, que possui um grande número de famílias e educandos como seguidores. Outra ação realizada foi a organização, pelos gestores escolares e professores, de grupos de pais e mães por meio de aplicativos de mensagens instantâneas.

Se família e escola desejam que todos sobrevivam à pandemia do coronavírus e que as atuais e novas gerações sejam formadas humanamente para o exercício da cidadania, é necessário que trabalhem juntas e de forma simultânea, propiciando aos estudantes segurança na aprendizagem e o desenvolvimento de saberes para enfrentar a complexidade de situações que surgem na escola e no cotidiano.

3.2.5 Apoio aos professores e formação continuada

Esse eixo contempla um conjunto de ações desenvolvidas por diferentes profissionais, incluindo educadores, psicólogos, nutricionistas e educadores físicas com o objetivo de prevenir transtornos mentais em consequência do período de isolamento social e assegurar a saúde física e mental dos docentes.

Além disso, toda a equipe que trabalha com educação foi alertada de que é necessário reconhecer os limites impostos pelas condições que estão vivendo e, sobretudo, que a palavra mais representativa das ações desenvolvidas deve ser acolhimento de estudantes, famílias, professores,

gestores, coordenadores, enfim, todos que fazem parte da comunidade escolar, ou seja, “todos acolhendo todos”.

Nesse eixo, as equipes de gestão estão desenvolvendo estratégias de captação da voz da comunidade escolar e encaminhando docentes e estudantes para acompanhamento socioemocional e outros serviços, como forma de prevenção e tratamento de pessoas que já apresentam algum sintoma de depressão e ansiedade.

Paralelamente a essas ações, a Secretaria Municipal de Educação está desenvolvendo uma live, a cada 15 dias, para falar sobre autocuidado na pandemia. Esse momento, denominado “Separados, mas ligados e conectados”, é uma forma de manter as pessoas ligadas e conectadas com o bem-estar umas das outras.

Reconhecendo o valor da formação continuada para superação das dificuldades inerentes à realização das atividades pedagógicas não presenciais, a Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes está desenvolvendo, mensalmente um encontro de formação online, cujo objetivo é fazer acolhimentos, escutar os professores, orientar o autocuidado e promover o desenvolvimento de saberes necessários para o ensino remoto. Dessa forma, as temáticas são trabalhadas em estreita sintonia com os objetivos propostos neste eixo e também com as demandas apresentadas pelos professores.

Ressalta-se que uma das principais dificuldades dos professores é o uso das tecnologias da informação e da comunicação, razão pela qual essa tem sido uma das temáticas mais abordadas. Nesse aspecto, o World Bank Group Education (2020) afirma que a capacidade e experiência de professores e gestores no uso da tecnologia para aprendizagem é um fator crítico e vem ao encontro da evidência brasileira de que, mesmo em estados mais ricos, escolas têm acesso à internet, mas os professores possuem pouca familiaridade com o uso desta ferramenta em sala de aula.

3.3 Os índices de alfabetização de crianças antes e durante a pandemia do coronavírus

Transformar as escolas e suas práticas tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, não é tarefa simples, exige esforço constante da comunidade escolar – gestores públicos, dirigentes municipais de educação, diretores, coordenadores, professores, funcionários, famílias, alunos e outros grupos organizados –, tendo em vista, as dificuldades que precisam ser enfrentadas no campo da efetividade e eficiência das políticas educacionais em suas diferentes nuances (Pimenta, 2012).

Esta questão, na última década, mobilizou a gestão pública e a comunidade escolar de Buriti dos Montes a desenvolverem ações com vistas a garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada, assegurada quando o aluno tem o seu direito de aprender em cada série cursada e quando estas aprendizagens são significativas, seja do ponto de vista do educando, do educador e ou da sociedade na qual ele está inserido.

O grande desafio tem sido educar crianças, jovens, adultos e idosos, proporcionando-lhes desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo. Com o objetivo de alcançá-lo, a Secretaria

Municipal de Educação de Buriti dos Montes desenvolve o Programa Educacional *Semeando Educação para Colher Desenvolvimento*.

O objetivo desse programa é oferecer as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem e fortalecer a gestão pedagógica das unidades escolares por meio de processos formativos para educadores. Entre as principais ações desenvolvidas destaca-se: a formação contínua dos profissionais da educação, atenção especial à Educação Infantil e a alfabetização na idade certa, distribuição de material escolar, incentivo a formação de alunos leitores, parceria com as famílias, investimento na infraestrutura das escolas e ampliação do transporte escolar.

As ações desenvolvidas por esse programa, que funciona como guarda-chuva da política educacional, perpassam todas as modalidades e níveis de ensino, contemplando a mais de 1.500 estudantes da rede municipal e em média 130 educadores. Em síntese, esse Programa propõe uma gestão focada no aprendizado do aluno, tanto no âmbito da secretaria de educação quanto no âmbito das escolas. Por isso, em primeiro lugar, determina ser essencial que todos os envolvidos se comprometam com os resultados e com uma educação de qualidade. Em segundo lugar, que o sucesso das ações implica na realização de diagnóstico, definição de metas e de indicadores, criação de estratégias, monitoramento constante, e integração estratégica de todas as ações.

Referente à alfabetização, a Rede Municipal de Buriti dos Montes conta com 87 crianças matriculadas no 1º ano, 124 no 2º ano e 78 no 3º ano do Ensino Fundamental, que são atendidas por 25 professoras alfabetizadoras.

Como resultado dessa política educacional estruturada, nos últimos seis anos, houveram avanços significativos nos índices de alfabetização de crianças, conforme descrições do Quadro 01:

Quadro 01: Evolução dos dados de alfabetização – 2013 a 2020

SÉRIE/ANO	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1º ANO	81,3	91,3	94,2	80,0	96,0	93,0	93,0	64,2%
2º ANO	84,7	97,8	94,2	95,3	94,0	96,0	100,0	82,1%
3º ANO	96,0	95,0	97,0	95,4	98,0	97,0	100,0	94,9%

Fonte: Relatório Municipal de Educação (2020).

No 1º ano do Ensino Fundamental, de 2013 a 2019 houve um avanço de 11,7%. No 2º ano do Ensino Fundamental, do ano de 2013 a 2019 melhorou 15,3%, alcançando média de 100% de alfabetização. No 3º ano, ao longo desses sete anos, houve ampliação de 4%, alcançando uma média de 100% de crianças alfabetizadas em 2019.

No ano de 2020, em virtude da pandemia do coronavírus e da implantação do ensino remoto, apenas 62,4% crianças do 1º ano do Ensino Fundamental foram alfabetizados. No 2º ano o número de alunos alfabetizados foi de 82,1% e no 3º ano foi de 94,9%. Pesquisa desenvolvida pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), realizada em agosto e setembro com 5.580

estudantes, professores, pais e/ou responsáveis e dirigentes de instituições de ensino públicas e privadas do País, aponta que o processo de adaptação ao ensino remoto não é fácil. Entre as dificuldades registradas, ressalta-se: 67% dos alunos se queixam de dificuldades em estabelecer e organizar uma rotina diária de estudos; 72,6% consideram que o estudo remoto é pior na comparação com as aulas presenciais; 82,6% dos alunos destacaram que a falta do contato presencial com os professores e amigos afeta os estudos e a aprendizagem; 58,3% deles, afirmaram que a escola manda muitos materiais e eles não estão dando conta de estudar (Okumura, 2020).

Segundo a pesquisadora Magda Soares⁴, a ausência de profissionais de alfabetização que conduzam à compreensão, pela criança, das relações entre oralidade e escrita são de difícil realização fora do contexto escolar, em aulas não-presenciais. As pessoas aprendem a partir da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente do qual fazem parte. Nesse contexto, a presença do professor, o desenvolvimento das situações de aprendizagem planejadas por esse profissional, a interação dos estudantes entre si e com o docente, são de fundamental importância para que a aprendizagem aconteça.

No tocante à realidade de Buriti dos Montes, os relatórios que tratam sobre o ensino remoto apontam como dificuldades: falta de acesso à tecnologia por parte de em média 50% dos estudantes, inviabilizando o contato com os professores e a mediação necessária para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória. Ressaltam que ensino à distância não favorece a interação professor-alunos, dificultando a aprendizagem dos estudantes.

Em síntese, garantir a efetiva alfabetização das crianças, implicará na ampliação do compromisso com a educação por parte dos gestores públicos, educadores e comunidade escolar com o um todo; na necessidade de agilizar processos, demandas, recursos e investimentos materiais, humanos e financeiros e reconhecimento e valorização dos professores. Assim, será necessário assumir a alfabetização como um direito social, pois é através dele que pode-se assegurar muitos outros direitos.

Em parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE), órgão do MEC, foi feita recomendação de rever os métodos de avaliação e adotar medidas com vistas a minimizar a retenção escolar, já que “os estudantes não podem ser mais penalizados ainda no pós-pandemia”. Considerando esta orientação, os educadores do município de Buriti dos Montes decidiram pela aprovação de todos os estudantes da Rede Municipal e também não houve abandono por parte dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A síntese conclusiva evidencia que:

1. Apesar das diversas dificuldades, todos os alunos da Rede Municipal de Educação estão sendo contemplados com as ações do projeto, incentivados a continuar aprendendo e atendidos em algumas de suas necessidades, mesmo durante o período da pandemia. Isso

⁴ LOBO, E. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Canal Cultura. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

- está sendo possível graças à adoção de um leque de estratégias diferenciadas que consideram as diferentes realidades vividas pelas famílias;
2. Como agentes públicos, os profissionais da educação não ficaram estagnados, estão desenvolvendo ações com o objetivo de garantir atendimento e assistência aos educandos. Para tanto, estão se mantendo em sintonia com os estudantes e suas famílias e contribuindo de algum modo com a formação humana dos mesmos e para a sobrevivência durante a pandemia;
 3. Projeto Escola e Família: Conexão pela Educação está contribuindo para o fortalecimento da parceria família e escola. É perceptível um maior reconhecimento pelas famílias da importância da escola e dos professores para o desenvolvimento de seus filhos. Esse fato reforça o entendimento de que, quando a família é acolhida e incentivada, ela participa e contribui.
 4. Destaca-se o esforço dos professores em aprender a usar as tecnologias da educação, em produzir materiais didáticos e pedagógicos autoexplicativos e em se colocar à disposição dos estudantes e famílias, a toda hora, para sanar dúvidas, levar palavras de conforto e esperança em um momento de dificuldades. Tal questão aponta que o uso das tecnologias proporcionam o acesso e a mediação, mas jamais poderão substituir a presença e o papel dos professores e, mais do que antes, famílias e estudantes reconhecem isso;
 5. Ressalta-se o esforço das equipes de gestores e coordenadores na produção e distribuição dos módulos de estudo, na utilização das tecnologias na educação, no planejamento das aulas, na formação continuada dos professores. Essa situação dolorosa sob o ponto de vista da comunidade escolar, está contribuindo para o fortalecimento de vínculos entre os educadores;
 6. Um importante aspecto da política educacional é a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos pela Secretaria Municipal de Educação, assim como a distribuição mensal de kits de merenda e de higiene para as crianças.
 7. Incentivo à alfabetização e a formação de alunos leitores de forma planejada e articulada com os conteúdos do currículo. O período do isolamento social está ampliando as práticas de leitura desenvolvidas pelos estudantes e se firmando como uma alternativa educativa e de lazer durante a quarentena.

Em se tratando da alfabetização de crianças no contexto da pandemia do coronavírus, os dados apontam que a pandemia afastou as crianças do contato presencial com os professores na fase fundamental do processo de escolarização, gerando prejuízos na aprendizagem da leitura e da escrita, como apontam os dados ilustrados nesse trabalho.

Conclui-se que a presença do professor alfabetizador, bem como as situações interativas de aprendizagem desenvolvidas por esse profissional não são substituíveis plenamente por um adulto sem formação específica na área da docência, fato que dificulta o processo de alfabetização através do ensino remoto.

REFERÊNCIAS

BRASIL, – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.(2019). **Dados do Ideb**. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em > <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. (2020).. **Parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19**. Brasília, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação.

BURITI DOS MONTES (2020 a). **Plano de Trabalho Emergencial para o Desenvolvimento de Atividades de Ensino Não Presencial e Assistência aos Educandos no retorno das aulas presenciais**. Buriti dos Montes, Secretaria Municipal de Educação,

BURITI DOS MONTES (2020 b). **Relatório da Secretaria Municipal de Educação**. Buriti dos Montes, Secretaria Municipal de Educação.

BURITI DOS MONTES (2020 c). **Projeto Escola e Família: Conexão pela Educação**. Buriti dos Montes, Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

CETIC.BR. (2018). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

GIL, A. C. (2011) **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas.

GODOY, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63.

KRAMER, S. (2010) **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**.. São Paulo, Ática.

LIMA, M. da G. S. B. (2006) Sujeitos e saberes, movimento de auto-reformada escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 31-39.

LOBO, E. (2020). Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? **Canal Cultura**. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

MELO, R. A; BRITO, A. E. (2016). As contribuições da formação continuada de professores para o delineamento de políticas de alfabetização. In: BRITO, A. E; MELO, R, A. (org.). **A formação continuada de professores: desafios da alfabetização na idade certa**. Teresina: EDUFPI.

MINAYO, M. C. de S. (2010). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

OKUMURA. R. (2020) **Na pandemia, 67% dos alunos têm dificuldade de organização**. Terra. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/na-pandemia-67-dos-alunos-tem-dificuldade-de-organizacao_ba3b906910fe78c15ec20517f1882ef1tj66nl60.html. Acesso em: 16/01/2020.

OZGA, J. (2020). **Investigação sobre políticas educacionais: terrenos de contestação**. Porto: Porto Editora.

PIMENTA, S. G. (2012) Apresentação da coleção. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, p. 11-20.

RICHARDSON, R. J. (2021) **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas.

SOARES. M. (2020) **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo. Editora Ática.

WORLD BANK GROUP EDUCACION. (2020). **Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto mundo?** Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/hub-socioemocional/politicas-educacionais-na-pandemia-do-covid-19.pdf>. Acesso em: 08 Jul. 2020.

Redes sociais e ensino: o Instagram como meio de aproximação docentes/discentes na pandemia

Social networks and education: Instagram as a means of bringing teachers / students closer in the pandemic

Eliane Vitorino de Moura Oliveira¹

Karla Renata Mendes

Resumo

Durante a pandemia ocasionada pelo coronavírus, nossos contatos tiveram de ser restringidos, uma vez que interações presenciais passaram a trazer riscos. Como, no entanto, é praticamente impossível ao homem a limitação total das interações, foi necessário buscar outros meios, para o quê a internet se mostrou um instrumento promissor nos contatos pessoais, profissionais, escolares, acadêmicos. Diante disso, visando aproximação com discentes, a coordenação do Curso de Letras UFAL Arapiraca criou contas nos sites de redes sociais, por meio das quais vem estabelecendo um contato com os alunos, com vistas a manter, de alguma forma, o vínculo acadêmico. Neste artigo, apresentamos, pelos caminhos da Linguística Aplicada, sobretudo pelo olhar de Moita Lopes (2006, 2009) e o que essa ciência nos traz sobre tecnologias e sobre a interação mediada por elas, o resultado de uma consulta aos usuários dos sites de redes sociais do curso de letras UFAL Arapiraca, via formulário virtual, que mostra a relevância desta ação, em especial o contato via Instagram, e sua eficiência no sentido de aproximação Curso/Discentes e de contato externo ao curso e para a criação de habitus no campo acadêmico (Bourdieu, 1983, 1983a).

Palavras-chave: Sites de redes sociais. Formas interacionais. Curso de Letras.

Abstract

During the pandemic caused by the coronavirus, our contacts had to be restricted because face-to-face interactions started to be a risk for us. Considering that it is practically impossible for man to limit all his interactions, it was necessary to look for other means, for which the internet proved to be a promising instrument in personal, professional, school, academic contacts. Therefore, aiming to get closer to students, the coordination of the UFAL Arapiraca Linguistics Course created accounts on social networking sites, through which it has been establishing contact with students, with a view to maintaining, in some way, the academic link. In this paper, based on Applied Linguistics, especially in Moita Lopes (2006, 2009), and in what this science brings us about technologies and

¹ As autoras são docentes na Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca – Curso Letras Língua Portuguesa.

the interaction mediated by them, the result of a consultation with users of network sites is presented. Such consultation started from a virtual form and aimed to measure the relevance of the contact via Instagram and its efficiency in the sense of approximation between the Linguistic course and the students for the creation of habitus in the academic field (Bordieu, 1983, 1983a).

Keywords: Social networking sites. Interactional forms. Linguistic Course.

Conversa inicial

O mundo, de uma hora para outra, mudou. De seres livres, passamos a enclausurados em nossos lares, tendo o direito de ir e vir, constitucionalmente garantido, abalado. Os contatos, de um momento para outro, ficaram impossibilitados e relacionarmos-nos fisicamente com nossos familiares, amigos, colegas deixou de ser uma realidade. Qualquer ambiente passou a ser espaço de possível contaminação pelo novo coronavírus e, para evitar sua disseminação, limitamo-nos às nossas casas, aos nossos mundos pessoais. A liberdade de ir e vir ficou no passado e as práticas sociais de linguagem tiveram que se reinventar.

Com o isolamento, as ações linguísticas passaram a ser mediadas pelas tecnologias digitais, o que nos obrigou a aprender, reaprender ou aprimorar nossos conhecimentos sobre instrumentos e métodos para essas novas formas de interação. Os sites de redes sociais (RECUERO, 2016), diante dessa realidade, têm sua relevância expandida, visto serem uma forma, um meio de as pessoas não só interagirem, mas também de buscarem uma “fuga” da realidade pandêmica.

No espaço acadêmico isso não foi diferente. De uma hora para a outra, as aulas presenciais, reuniões para conclusões de trabalhos, encontros de pesquisa, projetos de extensão, atividades de coletas, enfim, deixaram de ser possíveis e outras maneiras de atuar foram sendo criadas, sempre de forma virtual. Alunos e professores, orientadores e orientandos, coordenadores e colegiados, reitorias e pró-reitorias, todo o ambiente de uma universidade, de natureza tão efervescente, viu-se na necessidade de agir em outros formatos.

O Curso de Letras da UFAL Arapiraca, que iniciaria, como outros cursos da UFAL, as aulas na segunda semana de fevereiro, não chegou a conhecer os calouros que principiariam sua vida acadêmica no semestre, nem a receber seus veteranos.

Passado o impacto inicial, a ideia de usar os sites de redes sociais (doravante SRS) como instrumento de partilha e de interação foi trazida à luz pela vice-coordenadora, o que foi prontamente acatado pelo Colegiado do Curso. Assim, foram criados perfis nos SRS Instagram e Facebook², com o propósito de estar em contato com os discentes, promover atividades que mantivessem alunos e professores em interação e em ação, promovendo o conhecimento em Linguística, Literatura e em temáticas afins ao curso.

A primeira providência foi disseminar os currículos dos docentes, a fim de que os alunos tivessem acesso ao que cada um produziu e vem produzindo em sua carreira, uma maneira de afirmar esses docentes como profissionais que atuam para além das salas de aulas, difundindo a prática docente como algo maior e mais abrangente.

² Neste artigo, tratamos especificamente do Instagram.

Criar uma memória do curso também foi providencial e contou com a participação de alunos em atividade, de egressos e de professores que passaram por Letras Arapiraca e hoje atuam em outros cursos e em outras universidades. Foram momentos de muita interação, com comentários e curtidas em quantidade surpreendente!

Entendendo a necessidade de esse instrumento ser um meio de inclusão, aulas básicas de Libras vêm sendo publicadas semanalmente, uma vez que a integração do aluno surdo é de extrema importância para o Curso de Letras UFAL Arapiraca.

Assim, desde o início de abril, o curso vem moderando conversas, entrevistas, bate-papos com estudiosos, postando vídeos, promovendo discussões, disseminando cursos, palestras, aulas virtuais, entre outras ações, alcançando, hoje, cerca de mil e duzentos seguidores no Instagram. São indivíduos alcançados por nossas ações e que estão sendo, de alguma forma, influenciados por elas.

Essa atividade se desenvolve sob o viés da Linguística Aplicada (LA), quando se preocupa em olhar para a língua em uso e as formas de interação que se dão pela linguagem, incluindo o uso de tecnologias como a que utilizamos. Enxergar pelas lentes da LA como os fenômenos da linguagem se dão nestes novos tempos é, portanto, providencial, uma vez que, como orienta Moita Lopes (2006, p. 22) “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”.

Embasamentos necessários

As pesquisas em Linguística Aplicada (LA) têm buscado intervir nos problemas sociais contemporâneos, ou seja, pesquisadores visam uma "proximidade crítica", nas palavras de Moita Lopes (2009), que crie, ainda segundo o autor (2006, p. 14) “inteligibilidades sobre problemas sociais nos quais a linguagem tenha papel central”. É dentro dessa perspectiva que desenvolvemos a pesquisa aqui escrutinada.

É sabido que a linguagem é uma ação social, mas não é comum nos atentarmos para a relação entre essas práticas e a cultura que determina as formas como as interações se dão por meio dessa linguagem. Hoje as práticas mediadas pela linguagem são outras e há necessidade de se olhar para a produção do conhecimento em contextos atuais, nos quais os participantes sofrem privações de ordem social, cultural e até mesmo identitária. É preciso olhar para a linguagem em um mundo pandêmico, pois, consoante Moita Lopes (2006)

[...] são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação. (MOITA LOPES, 2006, p. 23)

Nesse contexto, cabe à LA descrever e problematizar a utilização da linguagem nos eventos discursivos realizados por meio dos SRS, comuns às interações durante o isolamento social, analisando a forma como os significados estão se construindo. Conhecer o que pensam os usuários e/ou seguidores de páginas e perfis sobre as interações que se dão nesses ambientes permite entender não só seu alcance, mas a relevância e a validade dos discursos materializados nestas

interações, afinal, “estudar a língua como prática é atentar-se para como pessoas reais (indivíduos e grupos) se engajam na fala, na escritas e em outros meios (HANKS, 2008, p. 205 – grifos nossos).

Importa esclarecer que usamos “sites de redes sociais” (SRS) e não apenas “redes sociais”, por entendermos, com Recuero (2016), que os sites são espaços nos quais são criadas as redes de interação social, não sendo, necessariamente, as redes. A concepção de Milroy (1987) está mais consistente com a noção de redes sociais: o conjunto de pessoas que se relacionam entre si por laços fortes, ou seja, de alta proximidade, ou por laços fracos, de proximidade baixa. Esses relacionamentos entre pessoas, na esfera digital, realizam-se, materializam-se em sites, como o Instagram, por exemplo.

Seguindo com nossa reflexão sobre a inserção desta temática no bojo da LA, Rajagopalan (2006), ecoando vozes de outros pesquisadores da LA, advoga a necessidade de uma ciência aplicada que vá ao encontro das realidades vividas pelas pessoas em seu cotidiano, o que nos inquieta e nos move nesta pesquisa. Entendemos que as interações reinventadas durante este momento surreal precisam ser problematizadas. Além disso, considerações sobre um projeto de LA idealizado por Moita Lopes (2006), mesmo não relacionadas ao contexto atual, parecem ter sido pensadas para o que vivemos hoje, como podemos perceber em suas elucubrações:

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta. [...] Seria pertinente perguntar: o que mudou foi o mundo social ou a forma de produzir conhecimento sobre ele? (MOITA LOPES, 2006, p. 90)

Dentro desse escopo, entendendo, com Moita Lopes (2006, p. 23), a importância de conhecer a opinião daqueles “que vivem as práticas sociais”, questionamos os seguidores dos SRS do Curso, em especial do Instagram – a rede mais utilizada neste período –, a fim de conhecer detalhes pontuais da interação mediada por essa rede. Nosso instrumento foi um questionário criado pelos formulários do Google, com perguntas simples e diretas, enviado pelos próprios SRS – no caso dos alunos, pelo WhatsApp; dos demais, pelo direct do próprio Instagram –, recebendo o retorno de 109 seguidores.

Como bem aponta Recuero (2016), os SRS inauguram novos espaços de emergência, difusão e legitimação de discursos. Dessa maneira, usá-las como meio de interação com os alunos foi, por hipótese, uma tática acertada neste momento de “perda de referências explícitas e gerador de indivíduos em choque, em conflito e desorientados, devido ao colapso de seu sistema de crenças e valores”, conforme lemos em Fabrício (2006, p. 45), e conhecer o alcance dos discursos produzidos nessas interações midiáticas se justifica pela própria condição do caminho, uma vez que, como bem observa Moita Lopes (2006), ao citar Martín-Barbero (2003), “a mídia passa a ter um lugar estratégico na sociedade” contemporânea, o que se intensifica nestes tempos de isolamento social. Entre essas, as mídias virtuais, em especial os SRS, têm papel ativo não só como lugar de interação, mas como espaço de construção de habitus, conforme Bordieu (1983).

Elegemos o Instagram como fonte principal de interações por sua evidência no momento. Trata-se de uma plataforma de compartilhamento de fotos e vídeos, os quais podem ser (re)compartilhados em outros SRS, como o Facebook. O recurso stories do Instagram pode exibir fotos ou vídeos, de até 15 segundos, em tempo real ou não, um expediente bastante utilizado para a divulgação de eventos, aulas, palestras e outras ações pontuais.

O *Instagram* permite também a gravação de conversas ao vivo, de até 60 minutos, recurso efetivamente explorado pelo Curso para promoção do conhecimento, conforme mencionamos anteriormente. As “*lives*”, como são chamadas essas conversas, acontecem entre um mediador e um convidado, sobre temas que circulam nos espaços do Curso, contado com a participação dos assistentes por meio de comentários no chat, o que promove um debate produtivo. Após o término, essas *lives* ficam gravadas em um ponto denominado “IGTV”, com a possibilidade de compartilhamento de uma prévia deste vídeo no “feed”, ou seja, no campo principal do perfil.

Esse modelo de interação talvez possa ser caracterizado como “falas hipermediáticas”, fazendo uma alusão livre ao que Signorini (2013, p. 198) chama de “escritas hipermediáticas”, pois, entre essas escritas, engloba “mensagens síncronas e assíncronas produzidas em diferentes ambientes e plataformas digitais”.

Podemos acreditar que a maior vantagem desse intercâmbio midiático esteja na sua capacidade de alcance. Por meio das tecnologias e dos SRS, temos a oportunidade de dialogar com mais pessoas além das que poderiam estar presencialmente em uma sala de aula, ou mesmo em uma palestra, conferência ou outros modelos encontro. Houve eventos, como o Abralín ao Vivo, organizado pela Associação Brasileira de Linguística durante o isolamento social, com palestras sendo assistidas por mais de cinco mil pessoas sincronicamente.

Outro ponto de relevância, em nosso entendimento, está no fato de, além da interação com nossos alunos – futuros professores –, ao trabalhar com os SRS de forma efetiva, mediarmos o conhecimento no ambiente digital, pois o uso das tecnologias da informação, as alcunhadas TIC, é primordial – haja vista as necessidades amplamente difundidas com a paralisação das aulas presenciais e a emergência de aulas remotas. Freire e Leffa (2013, p. 77) atestam a importância de os cursos de formação de professores incluírem em seus currículos disciplinas “que não apenas discutem a inserção das TIC no processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas também se empenham em articular teoria e prática”, entretanto, como os próprios autores completam

Apesar da geração de mais ou menos oportunidades de formação tecnológica, a inclusão de disciplinas que abordem as TIC nos currículos de dos cursos de Letras ainda pode ser classificada como em processo de inclusão e expansão, buscando conquistar mais adeptos entre os próprios docentes desses cursos que, em geral, não arriscam ir muito além de apresentações de Power Point e projetor multimídia, e de pesquisas não muito sofisticadas via Google (FREIRE e LEFFA, 2013, p. 77)

Como mostram Araújo e Pinheiro (2014), as TIC transformaram as sociedades, sem deixar de se afetar por elas, conforme as demandas da modernidade. Nesse sentido, aulas mediadas pelas tecnologias vêm sendo realidade há algum tempo, mas, neste momento pandêmico, isso se intensificou sobremaneira. Para alguns professores, foi necessário deixar o “avestruzismo liberal” (PENYCOOK, 2006, p. 69) de lado e encarar o desafio de ser um professor digital, ou seja, tiveram de se aprofundar nos letramentos digitais. Isso já vinha sendo uma preocupação do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Letras, pois, com a reformulação do PPC do Curso, em 2018, a disciplina Tecnologias Digitais e Ensino foi inserida na matriz curricular como eletiva, indo ao encontro das necessidades atuais com este propósito.

O que podemos afirmar, sem dúvidas, é que a pandemia acelerou a digitalização da sociedade. Se já éramos uma sociedade conectada virtualmente, essa maneira de nos ligarmos ao mundo

ampliou-se na pandemia e, embora tenha havido sempre olhares enviesados para o ensino online, hoje há uma consciência generalizada sobre a importância das TIC e sua aplicabilidade no contexto educacional. Foi isso que nos motivou para a criação de nosso perfil. Faz-se mister conhecer, portanto, se nossa ação teve a relevância que ansiamos.

A voz dos alunos-internautas

Quando lançamos os perfis do Curso de Letras UFAL Arapiraca nos SRS *Instagram* e *Facebook*, pensávamos apenas em manter a conexão com nossos alunos, encurtando as distâncias durante o isolamento social imposto pelo novo coronavírus. No entanto, o alcance foi se ampliando e, quando percebemos, tínhamos contatos de outras instituições, em outros estados e até mesmo de fora do país. São estudantes de graduação e pós-graduação, professores, pesquisadores, enfim, um público diverso. O número exato é de 1125 seguidores do *Instagram* e 1470 amigos no *Facebook*. Apesar de termos um número maior de conexões no *Facebook*, o foco de nossas ações se volta para o *Instagram*, pois, como relatamos anteriormente, é uma rede com maior predominância atualmente.

De início, pensamos em algumas ações pontuais: a disponibilização de textos basilares para os calouros e de material de aprofundamento aos alunos já em atividade, além de compartilhar vídeos e imagens com temáticas relacionadas às disciplinas do Curso.

A resposta favorável, a aceitação por parte dos alunos foi fundamental para a continuidade das postagens e para nosso interesse em buscar informações relevantes para todos. Os docentes aderiram, cada um à sua maneira, seja na participação ativa em vídeos, seja na sugestão de temas e na disponibilização de materiais para divulgação. A administração fica a cargo das coordenadoras. Foi necessário, para ambas, ampliar sua habilidade de trato com as mídias, não só no sentido de acesso e divulgação, mas também no conhecimento dos gêneros materializados nos SRS.

Como orienta Signorini (2013), a escrita nas mídias eletrônicas, que ela chama de “hipermidiáticas”, retomando uma nomenclatura de Monovich (2001, *apud* Signorini, 2013), exigem a mobilização de habilidades diversas que vão além da textualização convencional. Escrever em SRS exige conhecimentos sobre processos técnicos e semióticos relacionados à grafismos e lincagens (Signorini, 2013). Saber qual *hashtag* usar, qual página citar, como pedem os SRS, é um trabalho que exige empenho coletivo.

Um trabalho que parece simples, mas que abrange muito. E essa movimentação foi ficando maior no decorrer dos dias, o que nos fez querer saber até onde estávamos chegando, ou seja, despertou-nos o interesse em conhecer a receptividade e a importância desta ação no momento pandêmico em que vivemos.

Entender a linguagem “como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais”, compactuando com Fabrício (2006, p. 57), auxiliou-nos na elaboração do questionário nos Formulários do Google, com nove questões com possibilidade de respostas curtas e uma que leva à resposta dissertativa, a saber:

1. Você é aluno do Curso de Letras UFAL Arapiraca? Se não é, por favor, especifique seu curso e instituição. (Ex.: Aluno de Letras UFAL Sertão; Aluna do Mestrado do PPGL UFAL etc.);
2. Estar conectado por meio das redes sociais³, como as do Curso de Letras UFAL Arapiraca (RedesLetrasAra) auxiliou a manter você ativo/ativa durante esta pandemia?;
3. Você acha que o acesso às postagens do RedesLetrasAra tem ajudado você a, de alguma forma, superar o isolamento social?;
4. Alguma postagem do RedesLetrasAra influenciou você a assistir alguma palestra, aula, a fazer um curso, ou algo do gênero?;
5. O RedesLetrasAra incentivou você a criar também uma página e levar conhecimento, entretenimento a outras pessoas?;
6. O RedesLetrasAra foi um instrumento importante para o contato com professores, colegas e coordenadores do Curso de Letras?;
7. Você se sente perto das pessoas quando as conecta por meio de redes sociais como as RedesLetrasAra?;
8. Acredita que um perfil como o RedesLetrasAra seja um incentivo para você se aperfeiçoar, como futuro professor, nas Tecnologias de Informação (Tics)?;
9. As *lives* do *Instagram* foram relevantes, no sentido de aprofundamento de conhecimentos do curso ou apresentação de novas temáticas?;
10. Iniciativas como essas redes sociais são importantes neste momento? Por quê?

Cento e nove seguidores responderam nosso questionamento, ou seja, pouco mais de 10%. Acreditamos ser essa uma amostra representativa, dada a heterogeneidade dos respondentes, além de entender que esse percentual serve para, como orienta Fabrício (2006, p. 59), “interrogar-nos acerca da relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas no fenômeno a ser focalizado”.

Como vemos nas respostas à questão 1 “Você é aluno do Curso de Letras UFAL Arapiraca? Se não é, por favor, especifique seu curso e instituição”, esse número pode ser estratificado em 74 alunos do Curso de Letras UFAL Arapiraca, 21 graduandos de outras instituições, seis pós-graduandos lato sensu e oito estrito sensu (sete mestrandos e um doutorando).

Quanto à questão 2, cem por cento dos entrevistados responderam que o perfil os ajudou a se manterem ativos durante esta pandemia. Isso é muito relevante, e mostra o grau de responsabilidade que temos na condição de administradoras, uma vez que, como prevê Recuero (2016, p. 20) “as trocas linguísticas nos espaços públicos mediados também são reflexos das relações de poder simbólico”. Dessa maneira, há que se ter um olhar sempre apurado para o que se publica e a forma como se fazem essas publicações. Que atividades nossas postagens influenciaram? Que leituras, que *habitus* (Bourdieu, 1983, 1983a) ajudamos a construir ou a solidificar? Recuero (2016, p. 20) traz uma importante reflexão ao esclarecer que “no âmbito da

³ No questionário, utilizamos apenas “redes sociais” por ser o termo mais conhecido pela comunidade em geral.

mediação por computador, muitas das materialidades das falas dos atores podem desvelar ideologias presentes e legitimadas pelas interações na sociedade.”.

A emergência desse “olhar apurado” se mostra ainda mais contundente ao constatar que 93,3% também alegou que o acesso às postagens do nosso perfil ajudou-os a superar o isolamento social. Como informa uma das respondentes, as postagens “incentivam as pessoas, dão ânimo e nos lembram que logo tudo ficará bem”. Relatos como esse confirmam nossa hipótese inicial, ou seja, foi uma ação acertada usar os SRS para a interação com os alunos em tempos de isolamento.

A questão 4 traz claramente o peso de nossa influência enquanto “influenciadores de *habitus*”. Todos os internautas que responderam, ou seja, cem por cento das respostas, relataram que nossas publicações influenciaram os seguidores a assistirem uma palestra, aula ou algo parecido. Vemos aqui uma aproximação ao que Bourdieu chama de “regulação” e que Hanks (2008, p. 86) explica como “a maneira pela qual os atores sociais demonstram estrategicamente sua adesão aos valores morais e éticos do grupo, de forma a exhibir seu próprio caráter irrepreensível”. Os internautas regulam suas ações ao incorporar-se ao mundo social apresentado pelos SRS, pois, ainda de acordo com Hanks (2008, p. 36) “através do *habitus*, o social fica impresso no individual, não apenas nos usos mentais, mas, sobretudo, nos usos corporais”.

As respostas à questão 5, “O RedesLetrasAra incentivou você a criar também uma página e levar conhecimento, entretenimento a outras pessoas?” corroboram as discussões empreendidas quanto às respostas da questão quatro. Dos 109 respondentes, 36 disseram ter criado perfis incentivados pelas SRS do Curso. É um número muito significativo que nos leva à atenção plena em nos mantermos no campo da academia, pois, como expõe Hall (2008), a manutenção do vínculo com um campo significa moldar-se pelas posições ocupadas neste campo: estamos em posição de exemplos, temos de ser exemplos.

A questão 6 foi direcionada, especialmente, aos alunos do curso, para saber se as SRS serviam como um contato acadêmico com o corpo docente e com a coordenação. Respostas como “Sim, mesmo que seja de uma maneira diferente, essa iniciativa consegue aproximar os docentes e os discentes e explicar um pouco do curso” e “Sim! É uma forma de ficarmos próximos mesmo à distância” e “Sim, pois através deste contato virtual podemos tanto rever alguns assuntos relevantes do nosso curso, rever nossos professores do curso de letras de Arapiraca que são excelentes profissionais e pessoas de um coração imenso, que nos acolhe nos momentos mais difíceis” comprovam que serviram.

O distanciamento social está sendo, como todos sabem, um dos maiores desafios durante a pandemia. Sentir-se mais próximo de familiares e amigos é uma procura constante e muitos de nossos respondentes, 86,7% deles, sentem-se mais perto das pessoas quando conectados em SRS, justificando-se ao considerar que essas SRS “aproximam a distância ocasionada pelo isolamento”, “podem dar alento para quem necessita”, “une nos tempos de dificuldades”, “fazem com que estejamos unidos, compartilhando experiências etc.”

O uso de tecnologias de informação, as TIC, é um desafio que vem permeando a vida de todos os professores. Saber como e quando usar as tecnologias de forma agregadora e eficiente perpassa o imaginário docente em todos os níveis de ensino. A paralisação das aulas presenciais e a iminência de aulas virtuais trouxe à luz a realidade: apesar de tantos estudos, a esmagadora maioria dos profissionais da educação não tem habilidades para trabalhar com as TIC.

A questão 8 quis saber, dos seguidores, se nosso trabalho nas SRS poderia servir como um incentivo para eles, como futuros professores, a buscarem aprofundamento no uso das TIC em aulas, e 51 respondentes disseram que sim. Apesar não alcançarmos nem metade dos respondentes, consideramos esse número bastante expressivo, considerando o fato de não mencionarmos, efetivamente, incentivos abertamente neste sentido.

A inserção das TIC no ensino requer mudanças nas práticas docentes, o que afetará os alunos, a instituição e, principalmente, o processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Moran (2013, p. 31), com as novas tecnologias, “a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir”. Acreditamos que ter 47% dos seguidores incentivados por nossas ações é motivador.

Um gênero predominante nas interações mediadas pelas tecnologias são as *lives*. Como mencionamos anteriormente, trata-se de entrevistas, palestras, conversas ao vivo entre duas ou mais pessoas, em que umas moderam e outras palestram, explicam, lecionam ou, simplesmente, opinam, fazendo o conhecimento sair de ambientes tradicionais e circular por outros, antes alternativos. Conforme Fabrício (2006, p. 56), não “há campos autônomos do conhecimento desligados da cultura, da sócio-história e do conjunto de crenças, ações, normas e práticas propiciadoras de certos regimes de percepção, de cognição e de vontade”, ou seja, o momento cria o instrumento mais adequado e pertinente. As *lives* mostram isso. As SRS do Curso de Letras UFAL Arapiraca não ficaram à margem dessa novidade. Foram seis conversas com especialistas, realizadas pelo *Instagram*, com a moderação dos professores do Curso, sempre com bom público in loco e com bastantes visualizações no arquivo gravado e disponível no ambiente chamado IGTV.

Questionamos os internautas sobre a relevância dessas *lives* no sentido de aprofundamento de conhecimentos do curso ou apresentação de novas temáticas, e 77,8% por cento dos respondentes consideraram-nas muito relevantes, e 22,2% relevantes.

Algumas das justificativas para essa relevância foram: “São importante sim, pois propagam o conhecimento científico a um número maior de pessoas”; “Porque estas iniciativas levam o conhecimento a mais pessoas”; “Porque todas as formas de entretenimento são importantes, principalmente neste momento e os temas abordados são essenciais aos alunos/profissionais da educação”; As *lives* voltadas para educação nesse momento foi de suma importância para todos os alunos que de alguma forma se virão sem saber o que fazer, uma vez que, esse seria o seu primeiro passo para ingresso no ensino superior.”⁴

Por fim, uma pergunta redundante, mas essencial. Na décima questão, buscamos saber se iniciativas como a nossa, de interagir por meio de SRS são importantes neste momento e por quê. Dos 109 que responderam, 108 disseram que sim – um deles não respondeu.

Um dos internautas justificou a importância desta interação “Porque além de contribuir no desenvolvimento e aplicação do conhecimento faz com que a comunidade acadêmica fique ativa em suas práticas sociointeracionais e de produção científica”. Essa relação entre as TIC e as práticas, mais uma vez, expõe a condição de formadora de *habitus* no campo acadêmico que abarca os SRS, conforme observado anteriormente.

⁴ As citações de respostas estão reproduzidas tal qual foram apresentadas nos questionários.

Respostas como “possibilita a troca de conhecimento, além da interação mesmo a distância”, “Utilizar redes sociais, principalmente o *Instagram*, é uma forma de engajamento preciosa para manter o contato e interesse pelas atividades do curso” remetem à Schegloff (1987, *apud* Hanks, 2008), que vê nossa propensão ao engajamento como o aspecto fundamental da sociedade humana.

A referência a um arremedo de contato com os docentes e uma aproximação ao cotidiano acadêmico também é expressada pelos respondentes que entendem que os SRS, “além de transmitir conhecimento detalhado em cada área, leva os/as alunos/pessoa a uma familiarização com o corpo docente da Universidade local, uma das mais renomadas no país”, ou “Neste período de isolamento nos sentimentos desmotivados sem aulas presenciais, dessa forma ficamos um tanto dispersos de assuntos que antes era do nosso cotidiano” e “Por meio das redes sociais, conteúdos e *lives* nos ajuda a rever assuntos e motivar a participar de cursos e palestras on-line, visando em beneficiar a carência de aulas nesta fase, por isso acredito que tem sido extremamente importante essa metodologia abordada nas redes sociais”.

Essas justificativas nos remetem à tradução de Panofsky feita por Bordieu e apresentada por Hanks (2008), pois alguns trabalhos de Panofsky trazem argumentos que cabem em nossas reflexões neste momento:

1. Em uma dada conjuntura histórica, existem hábitos mentais subjacentes que guiam a produção cultural em diferentes esferas [...]
2. Esses hábitos são introjetados por meio da educação.
3. Eles servem tanto para guiar o modo de agir dos atores como para guiar o modo como eles avaliam os atos.
4. Eles realizam-se no curso das atividades. (HANKS, 2008, p. 194).

Acreditamos que as SRS desempenhem o papel esboçado pelo pensador, pois, como vimos, têm um poder inegável de influenciar e criar condutas, reforçadas pelo fato de sermos docentes da maioria dos seguidores, ou seja, sujeitos quem têm, de direito, um poder de criar discursos e os distribuir por caminhos educacionais.

Como vemos em Hanks (2008), o *habitus* é associado à origem do indivíduo, à sua infância e às relações familiares e a uma educação mais ou menos formal, sendo reforçado nessas instâncias e em práticas de trabalho que o influenciam de forma particular, como a pesquisa, a escrita e o ensino influenciam o *habitus* de um professor. Dessa forma, acreditamos que nossas ações, entendidas como relevantes pelos internautas que responderam nossa pesquisa, podem ser entendidas como práticas de trabalho que vêm inculcando *habitus* acadêmicos positivos em nossos seguidores.

Entendemos que alcançamos o objetivo de ser relevantes em um momento ímpar da história geral e do campo acadêmico. As ações empreendidas nas SRS do Curso de Letras UFAL Arapiraca têm tido seu impacto e parecem estar atingindo grande parte do público que segue esses perfis, mas, convém “ser cautelosos quanto a generalizações possíveis, circunscrevendo os sentidos produzidos aos discursos e às práticas dos atores sociais que os fabricam e vivenciam”, como bem orienta Fabrício (2006, p. 60).

Considerações que não encerram a discussão

Neste artigo, apresentamos resultados de uma pesquisa rápida com internautas sobre o impacto das SRS do Curso de Letras UFAL Arapiraca para a construção de um *habitus* acadêmico, tendo confirmado, pelas respostas dos internautas, a hipótese de serem esses sites um instrumento relevante para o enfrentarmos os dias de isolamento mediando conhecimentos e oportunizando entretenimento.

Conseguimos resgatar reflexões da Linguística Aplicada condizentes com nossas inquietações, trazendo para o escopo dessa ciência a breve investigação aqui apresentada. O cotejo de teóricos da LA com os discursos materializados neste momento de pandemia enfatiza sua característica de “campo que se repensa insistentemente” (PENYCOOK, 2001, *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 17), além de reforçar seu caráter indisciplinar, como observa Moita Lopes (2006).

Levantar o alcance dos SRS, saber que o trabalho está sendo apreciado e, mais ainda, vem servindo como impulso para a busca pelo aperfeiçoamento em disciplinas, campos de pesquisa e temas afins às temáticas do curso, àqueles discentes já em atuação, e como incentivo para conhecer e se inteirar do novo, pelos calouros, incentiva-nos a levar adiante o projeto, buscando dar a ele a profundidade que tal responsabilidade nos impõe.

Além disso, respostas que nos dizem que nossos SRS “incentivam as pessoas, dão ânimo e nos lembram que logo tudo ficará bem” ou “podem dar alento a quem necessita”, dão a esse trabalho uma condição humana, que, embora materializado num ambiente virtual, busca aproximação. Não é a proximidade, o calor dos corredores, das salas de aula, dos auditórios, dos laboratórios, onde a vivacidade é quase palpável, fazendo mais intensos nossos dias – no nosso caso específico, as nossas noites –, mas vai ajudando a seguir, até que voltemos à normalidade – mesmo que seja um novo normal.

Referências

ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Claudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A.V.; SILVA, W.R; GÓIS, M.L.S.(org.) *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983b.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

HANKS, William F. Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

MILROY, L. *Language and social networks*. 2. ed. Oxford: Blackweel, 1987.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. *Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política*. *Gragoat á* (UFF), v. 27, p. 33-50, 2009.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J.M. MORAN; M.T. MASETTO; M.A. BEHRENS (org.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. Campinas, Papirus, 2013. p. 11-67.

PENYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RECUERO, Raquel. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

SIGNORINI, Inês. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Resiliencia de los investigadores en México durante COVID-19

Resilience of researchers in Mexico during COVID-19

Ana Elizabeth Salgado Arteaga, Alejandro García Garnica, Daniela Beatriz Salgado Arteaga y Sandra Bustillos Durán

Resumen

Resiliencia desde las Ciencias Sociales destaca la relevancia de investigación y sus actores en un ambiente de grandes redes de convivencia y complejidad que requieren una especial atención. El objetivo del estudio fue identificar y explicar la resiliencia en investigadores durante el COVID-19 en universidades públicas. La metodología fue cuantitativa, transversal, exploratoria y descriptiva; la población y muestra 30,548 y 388 investigadores respetivamente. Se aplicó cuestionario virtual, y los hallazgos fueron que los investigadores poseen niveles medios de resiliencia, sin embargo, deben de trabajar en algunas dimensiones para fortalecerse y generar nuevos aprendizajes que les permitan afrontar situaciones laborales complejas.

Palabras clave: Resiliencia, Investigación, Pandemia, COVID-1, Investigador científico

Abstract

Resilience from the social sciences highlights the relevance of research and its actors in an environment of large networks of coexistence and complexity that require special attention. The aim of the study was to identify and explain the resilience of researchers during the COVID-19 in public universities. The methodology was quantitative, transversal, exploratory and descriptive; the population and samples 30,548 and 388 researchers respectively. A virtual questionnaire was applied and the findings were that the researchers have average levels of resilience, however they must work on some dimensions to strengthen themselves and generate new learning that allows them to face complex work situations

Keywords: Resilience, Research, Pandemic COVID-19, Research Scientist

Introducción

Considerando la importancia del trabajo, contribuciones e impacto social de los investigadores, es menester también interesarse en la resiliencia que ellos están experimentando en estos momentos derivados de la pandemia COVID-19 y así encontrar un punto de partida para reforzar, reconstruir o en su caso modificar las estrategias que les permitan construir y retroalimentar permanentemente sus niveles de resiliencia actual, dadas las condiciones contextuales dinámicas que se viven en el mundo y en nuestro país, originados por la pandemia COVID-19 que ha afectado a todas las personas en todos sus ámbitos como lo social, familiar, laboral, comunitario, económico, demográfico, político, cultural y tecnológico. En este sentido, para lograr el objetivo de identificar y explicar los niveles de resiliencia experimentados por los investigadores en México, y bajo la hipótesis

de que los cambios laborales-académicos y tecnológicos originados por la pandemia COVID-19 han causado estrés entre los investigadores y menor nivel de resiliencia para adaptarse a los desafíos actuales; este trabajo se divide en cinco apartados: primero se enfatiza en el panorama actual del COVID-19 y el contexto de la investigación en México, en segunda instancia se hace alusión al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y sus áreas de conocimiento en donde se hace una breva cronología de su origen y evolución, los niveles de participación y su conformación, así como el porcentaje de participación de hombres y mujeres. En la tercera sección se aborda el concepto de resiliencia y el contexto de los investigadores en México. En la cuarta sección se detalla la metodología, población, muestra e instrumento empleado. En la sección cinco se aborda el caso del nivel de resiliencia en tiempos de COVID-19 en los investigadores en algunas universidades públicas del país. Finalmente se exponen las conclusiones respecto a los hallazgos de este estudio.

1. El COVID-19 y el contexto de la investigación en México

El COVID-19 es una pandemia mundial descubierta en Diciembre 2019 en Wuhan (China) y esta se manifiesta como una enfermedad infecciosa transmisible en las personas y animales (resfriados comunes, el síndrome respiratorio de Oriente Medio –MERS- y el síndrome respiratorio agudo severo –SRAS-) al hablar, toser o estornudar por lo que esta situación de pandemia en todo el mundo ha obligado a las personas a ponerse en cuarentena y distanciamiento social (OMS, 2020) y adoptar nuevas formas de trabajo vinculado a lo virtual como es el comercio electrónico, la banca electrónica, y específicamente en el caso de los investigadores el teletrabajo, la educación en línea, el audio y video directo a través de internet (streaming) (CEPAL, 2020). Los costos económicos de COVID-19 en México han sido directos al sistema de salud e indirectos a la oferta y demanda todo esto derivado de la cuarentena y el distanciamiento social; en este sentido de manera directa se han visto afectados los sistemas de salud por las cargas extraordinarias que han ocasionado sistemas fragmentados e insuficientes; mientras que los costos indirectos se han dado en relación a la oferta y la demanda que se está viviendo actualmente por la recesión mundial, se han elevado los índices del desempleo y se ha suspendido de actividades de producción interna en los ámbitos de manufactura, comercio, servicios, los recursos naturales y la educación. Las afectaciones por el COVID-19 se podrían dar en el mediano y largo plazo, en el mediano plazo la reducción del crecimiento económico, inversión privada e integración de la cadena de valor, la quiebra empresarial, y el deterioro del capital humano y capacidades productivas. Mientras que el largo plazo aumento de la pobreza, efectos del sistema de salud (costos, acceso y fragmentación) desempleo y precarización laboral; así como la disminución de los ingresos y salarios y (CEPAL, 2020).

Debido al aislamiento social el trabajo que actualmente se da en el ámbito laboral, académico y de investigación ha cambiado paradigmáticamente ya todo que conocía en un día normal de labores se ha trasladado a lo virtual en dónde se dan nuevos desafíos: lo tecnológico, la comunicación, la interacción social y la conciencia. La tecnología implica la adopción de conocimientos que permitan aprovechar al máximo las nuevas herramientas para facilitar su trabajo y eficientar la productividad laboral. El segundo desafío y más relevante es la comunicación que enfoca en establecer los canales de contacto y acordando las cuestiones del espacio y el tiempo disponibles. El tercer desafío la interacción social que está muy vinculado con la comunicación e implica el trabajar tomando en cuenta las distintas rutinas individuales manifestadas en los conocimientos (tecnología) y situaciones personales (pareja, hijos, personas dependientes) para establecer y respetar los tiempos laborales y no laborales, para ello es fundamental alinear los procesos de comunicación, horarios y los medios de contacto (herramientas virtuales, correo electrónico, videoconferencias o teléfono). El cuarto desafío es la conciencia del momento y circunstancias actuales que se viven en el mundo y en México, y ese sentido saber que ya no se trabaja con las rutinas establecidas normalmente en donde la secuencia era familia e interacción presencial y social, sino que ahora es trabajo y familia tal y como se muestra en la Figura 1 (Mazo, 2020).

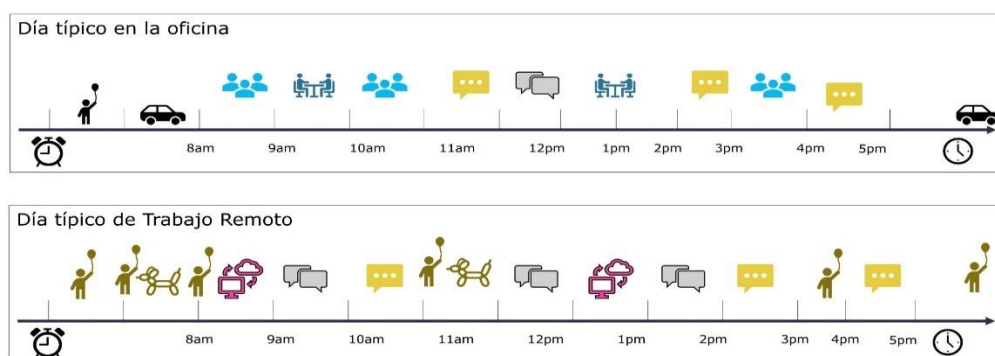


Figura 1. Trabajo normal frente al trabajo virtual
Fuente: Mazo (2020).

2. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y sus áreas de conocimiento

La propuesta de creación del SNI se da entre Octubre y Diciembre del año 1983 entre funcionarios gubernamentales y la Academia Mexicana de Ciencias (antes denominada Academia Mexicana de la Investigación Científica- AMIC-), para hacer frente a la crisis económica presupuestaria en la investigación (reducida en un 40 por ciento) y logra ponerse en marcha en 1984 bajo las características de ser una beca de complemento salarial (exenta de impuestos y cargas sindicales) y de carácter transitorio exclusivamente para enfrentar la crisis de aquel momento y que con el tiempo se volvió permanente; al principio era liderada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y actualmente por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El ingreso al SNI se da mediante la

evaluación de pares, sus propios reglamentos homogeneizados por áreas geográficas y áreas de investigación, por ser un sistema con parámetros de calidad internacional. El perfil del investigador depende de: la calidad de producción, número de citas en revistas de impacto, liderazgo en grupos de investigación, dirección de tesis, publicación colaborativa con estudiantes, la proyección internacional de obra y autor, la participación en comités editoriales y la independencia de juicios. Los niveles del SNI son cinco: candidato (jóvenes doctores que tengan la capacidad de investigación tecnológica y científica), nivel I (dirección de tesis, docencia, realizar investigación original y de calidad), nivel II (dirección de tesis, docencia, realizar investigación original, reconocida y bajo una línea de investigación), nivel III (doctores con reconocimiento nacional e internacional) y emérito (máximo 65 años de edad, obtener tres evaluaciones consecutivas y quince años ininterrumpidos del nivel III, y ser recomendado por el Comité de Investigadores Eméritos (Rodríguez, 2016). El sistema nacional de investigadores (SNI) según Rodríguez (2016) en 2016 se encontraba integrado por 25,072 investigadores y esta cifra ha incrementado en 5,476 investigadores mismos que representan un dieciocho por ciento, según los datos actualizados por la SEMARNAT (2020) **el SNI se encuentra conformado hasta el año 2019 por 30,548 investigadores** de los cuales 7,489 investigadores son candidatos (representando aproximadamente un 24.0 por ciento), 15,988 investigadores nivel I (representado aproximadamente un 52.0 por ciento), 4,578 investigadores nivel II (representado aproximadamente un 15.0 por ciento), 2,493 investigadores nivel III (representado aproximadamente un 8.0 por ciento) y según cifras del 2015 proporcionadas por Rodríguez (2016) son únicamente 173 investigadores eméritos. Ahora, respecto a las áreas de investigación/ conocimiento que los intelectuales son siete y se desglosan detalladamente en la Tabla 1: **Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra cuenta con 4,708 investigadores** (que representan el 15.41 por ciento y se distribuyen en 1,134 candidatos, 2,039 nivel I, 899 nivel II y 636 nivel III), **Biología y Química con 4,525 investigadores** (que representan el 14.81 por ciento y se distribuyen en 869 candidatos, 2,479 nivel I, 737 nivel II y 440 nivel III), **Medicina y Ciencias de la Salud con 3,556 investigadores** (que representan el 11.64 por ciento y se distribuyen en 624 candidatos, 1,970 nivel I, 627 nivel II y 335 nivel III), **Humanidades y Ciencias de la Conducta con 4,473 investigadores** (que representan el 14.64 por ciento y se distribuyen en 1,184 candidatos, 2,312 nivel I, 654 nivel II y 303 nivel III), **Ciencias Sociales con 5,045 investigadores** (que representan el 16.51 por ciento y se distribuyen en 1,480 candidatos, 2,394 nivel I, 769 nivel II y 402 nivel III), **Biotecnología y Ciencias Agropecuarias con 3,807 investigadores** (que representan el 12.46 por ciento y se distribuyen en 1,160 candidatos, 2,005 nivel I, 430 nivel II y 212 nivel III), e **Ingenierías con 4,454 investigadores** (que representan el 14.58 por ciento y se distribuyen en 1,038 candidatos, 2,789 nivel I, 462 nivel II y 165 nivel III). Haciendo un análisis de las estadísticas del número de investigadores en México por área de conocimiento encabeza la lista las Ciencias Sociales con 5,045, seguidos por Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra cuenta con 4,708, la Biología y Química con 4,525, las Humanidades y Ciencias de la Conducta con 4,473, las Ingenierías con 4,454, la Biotecnología y Ciencias Agropecuarias con 3,807 y ocupa el último lugar la Medicina y Ciencias de la Salud con 3,556. El mayor número de candidatos se ubican en las Ciencias Sociales con 1480, el mayor número de SNI nivel I en

Ingeniería con 2,789 investigadores, el mayor número de SNI nivel II en Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra con 899 y el mayor número de SNI nivel III en Biología y Química con 440 investigadores; mientras que a la inversa el menor número de candidatos y Nivel I se ubican en las Medicina y Ciencias de la Salud con 624 y 1,970 investigadores respectivamente, el menor número de SNI nivel II en Biotecnología y Ciencias Agropecuarias con 430, y el menor número de SNI nivel III en Ingenierías con 165.

Tabla 1. Número de investigadores por área de conocimiento y nivel en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en México.

		1997	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Área de investigación	Nivel																		
Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra	Candidato	111	125	355	387	387	390	419	472	535	563	622	668	807	815	931	1,002	1,134	
	Nivel I	282	401	930	1,092	1,092	1,169	1,214	1,224	1,278	1,340	1,390	1,520	1,635	1,792	1,864	1,915	2,039	
	Nivel II	70	127	499	515	515	596	643	659	646	689	742	790	811	837	867	892	899	
	Nivel III	26	53	290	283	283	289	324	353	395	412	447	481	527	550	583	603	636	
Biología y Química	Candidato	229	115	331	412	412	459	586	625	649	612	637	774	921	901	898	849	869	
	Nivel I	464	400	1,069	1,262	1,262	1,331	1,473	1,560	1,698	1,772	1,867	1,976	2,072	2,141	2,259	2,326	2,479	
	Nivel II	75	61	315	328	328	400	444	476	465	493	558	633	645	678	715	727	737	
	Nivel III	36	28	176	177	177	179	201	244	272	285	297	320	350	364	394	419	440	
Medicina y Ciencias de la Salud	Candidato	-	96	269	277	277	233	205	231	268	284	269	306	358	442	554	585	624	
	Nivel I	-	139	760	841	841	857	882	981	1,078	1,180	1,247	1,369	1,547	1,705	1,865	1,908	1,970	
	Nivel II	-	24	198	199	199	214	218	227	247	285	340	366	389	464	549	605	627	
	Nivel III	-	15	116	112	112	119	135	153	165	165	179	198	217	236	279	301	335	
Humanidades y Ciencias de la Conducta	Candidato	-	51	189	226	226	270	284	304	359	398	410	445	500	640	779	1,029	1,184	
	Nivel I	-	268	1,078	1,221	1,221	1,272	1,291	1,332	1,441	1,529	1,639	1,785	1,993	2,189	2,323	2,286	2,312	
	Nivel II	-	65	502	531	531	583	618	601	577	598	615	632	610	625	643	658	654	
	Nivel III	-	32	195	191	191	197	201	228	245	248	254	263	278	281	287	290	303	
Ciencias Sociales	Candidato	131	49	203	291	291	328	379	416	445	467	511	562	686	826	980	1,163	1,480	
	Nivel I	387	161	913	1,046	1,046	1,254	1,400	1,453	1,481	1,524	1,695	1,935	2,086	2,171	2,248	2,299	2,394	
	Nivel II	56	41	351	383	383	458	514	539	533	522	526	552	587	651	707	759	769	
	Nivel III	20	3	141	134	134	143	176	208	228	234	265	293	314	335	367	390	402	
Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	Candidato	-	90	316	305	305	302	265	340	402	483	530	547	577	684	839	1,041	1,160	
	Nivel I	-	213	831	967	967	1,030	1,041	1,089	1,159	1,241	1,321	1,386	1,484	1,554	1,688	1,788	2,005	
	Nivel II	-	44	200	221	221	266	306	317	307	326	341	366	390	427	447	445	430	
	Nivel III	-	13	94	93	93	99	108	120	125	127	135	144	162	177	189	205	212	
Ingenierías	Candidato	203	99	446	503	503	509	568	664	732	797	733	689	724	736	836	879	1,038	
	Nivel I	565	334	977	1,124	1,124	1,182	1,266	1,331	1,442	1,473	1,599	1,702	1,955	2,156	2,415	2,623	2,789	
	Nivel II	116	54	241	253	253	293	314	353	360	398	453	513	532	540	524	486	462	
	Nivel III	35	15	111	111	111	86	90	100	107	110	125	143	159	155	156	160	165	
Total	Candidato	674	625	2,109	2,401	2,401	2,491	2,706	3,052	3,390	3,604	3,712	3,991	4,573	5,044	5,817	6,548	7,489	
	Nivel I	1,698	1,916	6,558	7,553	7,553	8,095	8,567	8,970	9,577	10,059	10,758	11,673	12,772	13,708	14,662	15,145	15,988	
	Nivel II	317	416	2,306	2,430	2,430	2,810	3,057	3,172	3,135	3,311	3,575	3,852	3,964	4,222	4,452	4,572	4,578	
	Nivel III	117	159	1,123	1,101	1,101	1,112	1,235	1,406	1,537	1,581	1,702	1,842	2,007	2,098	2,255	2,368	2,493	

Fuente: SEMARNAT (2020).

Los investigadores que pertenecen al SNI pueden estar adscritos a algunas instituciones, universidades, al sector público y privado, universidades públicas y privadas (en el D.F. o al interior del país), instituciones extranjeras, centros de investigación, a salud pública, institutos tecnológicos, a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al Instituto Politécnico Nacional (IPN), Centros de Investigación, Centros de investigación Públicos y a los Centros CONACYT. Mientras que las regiones de adscripción de los investigadores son nueve: Noroeste (Chihuahua, Sinaloa, Durango, Sonora, Baja California y Baja California Sur), Noreste (Nuevo León, Tamaulipas y Coahuila), Oeste (Jalisco, Nayarit, Michoacán y Colima), Este (Puebla, Tlaxcala, Hidalgo y Veracruz), el Distrito Federal, el Centro-norte (Guanajuato, Zacatecas, San Luis Potosí, Aguascalientes y Querétaro) Centro-sur (Morelos y Estado de México), Suroeste (Guerrero, Chiapas y Oaxaca) y Sureste (Quintana Roo, Campeche, Yucatán y Campeche); sin embargo la mayor concentración y adscripción se ubica en el Distrito Federal (Rodríguez, 2016).

La participación de hombres y mujeres en el SNI

Desde el surgimiento del SNI en 1984 hasta el 2016 han transcurrido treinta y dos años que han marcado cambios importantes respecto al porcentaje de participación e hombres y mujeres y al respecto Rodríguez (2016) refiere que justamente en 1984 la participación de mujeres era de 18.1 por ciento y de los hombres en un 81.9 por ciento (aproximadamente 4.5 veces más que el porcentaje de las mujeres), sin embargo en el siglo XX los porcentajes cambiaron a 28.5 por ciento de mujeres y 71.5 por ciento de hombres lo que significó un aumento de participación femenina sin embargo aún existía mayoría de participación masculina 2.5 veces más que el porcentaje de mujeres; ya en fechas más actuales en el año 2016 el porcentaje de participación de mujeres en el SNI incremento a 36.2 por ciento (al doble de la participación inicial de mujeres en la época de los 80's) y los hombres se quedaron en un 63.8 por ciento viéndose reducidos respecto a su participación inicial en el año 1984.

3. La resiliencia y los investigadores en México

Antes que nada, es primordial contestar a la interrogante de: ¿Qué es la resiliencia?, y para ello existen múltiples definiciones; sin embargo, diversos autores coinciden en que es la capacidad de afrontamiento que tiene una persona frente a situaciones adversas, inesperadas y que inclusive el individuo vuelve a recuperarse y fortalecerse de esta situación (Flores, 2013; Flores, 2014; Grotberg, 2006). Este concepto emana desde los años 50's (Flores, 2014) y ha sido estudiado desde distintas perspectivas como son la pobreza (Kotliarenco, Caceres y Fontecilla, 1997), la violencia y la vulnerabilidad (Anthony, 1987), en los 80's la resiliencia natural (Rutter, 1987), en el 2000 la resiliencia como activo de las personas, y a partir del 2001 se estudia como una resiliencia dinámica que se ve influenciada por el entorno (Boyden y Mann, 2005). Son muchas las disciplinas que han retomado este concepto de resiliencia y algunas de ellas son la medicina tradicional, la física, ingeniería, ecología, psicología y economía (García, Rivera y Santos, 2015) y también algunos otros profesionales se han interesado e integrado en su estudio como son la "sociología, administración, psicología social, neurociencias, antropología y genética"

(Flores, 2013: 9). En los últimos años, la resiliencia ha cobrado relevancia ya que las personas independientemente del entorno en donde se desenvuelvan deben afrontar situaciones adversas que comprometan su salud física y emocional, y el contexto de la investigación es sin duda un ecosistema de inminentes episodios plagados de complejidad; al respecto, existe preocupación por parte la organización internacional del trabajo (OIT, 2016) relacionada al impacto de las formas de afrontamiento que se implementan en los entornos laborales y ha señalado algunos de estos comportamientos: alcohol, drogas, tabaco, mala calidad del sueño y altos índices de accidentes; y justamente la resiliencia es un mecanismo natural e individual de defensa para canalizar positivamente sus capacidades y las personas puedan sobrellevar situaciones comprometidas, complejas y puedan sobreponerse a ellas. Cuando una persona no es resiliente y en forma inversa es incapaz de afrontar situaciones complejas y las invisibiliza o simplemente las evade, Flores (2014) enfatiza que ese individuo tiene una actitud enferma y se le denomina “anomia asiliente” (lo contrario a la resiliencia).

Relación entre la resiliencia y el estrés

Las personas deben fortalecerse para afrontar eventos estresantes, emergentes y complejos derivados de su fuente de empleo; los episodios de estrés varían de una persona a otra y puede tener graves consecuencias en la salud física, emocional y de comportamientos de los sujetos (OIT, 2015). Existen múltiples estudios que demuestran que “la resiliencia está relacionada positivamente con el estrés laboral” (Vallejo, Pérez y Salgado, 2017: 62), es decir que si una persona es resiliente disminuye significativamente sus niveles de estrés, y viceversa que si un individuo tiene altos índices de estrés no es resiliente; por lo tanto, se puede entender que la resiliencia tiene efectos positivos en las personas a diferencia del estrés que cuando llega a agudizarse se convierte en “*burnout*” y/o “*síndrome del quemado*” que inhabilita las capacidades de las personas, ansiedad, depresión, y deterioro de la salud física y emocional (OIT, 2016). Según cifras proporcionadas por la Organización Internacional del Trabajo (Hämäläinen, Takala y Boon, 2017) el estrés, las enfermedades y accidentes matan a 7500 personas en un día, de las cuales 6500 mueren por enfermedades profesionales y 1000 por accidentes laborales, es decir entre el cinco y siete por ciento de las muertes en el mundo; en 2017 se registraron más de 2,78 millones de muertes, superando en un 20 por ciento la cifra del 2014 de 2,3 millones de muertes relacionadas con el trabajo (OIT, 2015).

4. Metodología e instrumento

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó la metodología cuantitativa con diseño transversal, alcance exploratorio y descriptivo. La población total son 30,548 investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores, la muestra fue por conveniencia y de participación voluntaria, y se integró por 388 investigadores de universidades públicas del país; mismos a quienes se les explico el alcance y uso de la información proporcionada. Se aplicó un cuestionario de resiliencia constituido en ocho dimensiones fundamentales: resistencia, autonomía, autoestima, conciencia, compromiso, esperanza, sociabilidad y tolerancia a la frustración. La resistencia o afrontamiento es la

habilidad para resolver una situación de peligro, problema o escenario comprometido para alcanzar un objetivo; la autonomía es la autoafirmación, autodeterminación y el grado interno de libertad; la autoestima es la evaluación que la persona realiza y que habitualmente mantiene en relación a sí misma; la tolerancia a la frustración es el respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias; la responsabilidad es poner cuidado y atención en lo que hace o decide y en caso asumir las consecuencias de dichas acciones; la esperanza es un sentimiento, un deseo, una expectativa de creer en una posibilidad; la sociabilidad inteligente es la habilidad de tener una buena relación con los demás y saber que puedes contribuir al bienestar de otras personas y en su caso hacerlo, la conciencia es estar al tanto la realidad interior y exterior, y darse cuenta constantemente de los cambios, las oportunidades, errores y éxitos (Flores 2014). Cabe destacar que en el cuestionario se incluyeron algunas preguntas respecto a cuestiones sociodemográficas y el instrumento aplicado contó con un Alpha de Cronbach de 0.973 (SPSS v21).

5. La resiliencia en tiempos de COVID-19 en los investigadores de COLMEX, INEEL, UNAM, UACJ, UAZ, UAEM y UAM

El trabajo se dividió en dos partes: por una parte los datos sociodemográficos y por otra los niveles de resiliencia de los profesores investigadores.

Sociodemográficos

Respecto a los datos sociodemográficos se realizaron algunas tablas cruzadas de contingencia para analizar los datos hallados en campo. En la tabla 2, se cruzó la variable de universidad de adscripción del investigador con las variables de nivel educativo y la pertenencia al SNI, arrojando que de los 388 investigadores que participaron en la investigación 256 contaban con estudios de doctorado (representan el 65.98 por ciento del total de la muestra) y 132 con estudios de posdoctorado (representan el 34.02 por ciento) quienes pertenecen a prestigiosas universidades del país en donde 24 participantes eran del Colegio de México (COLMEX- 6.19 por ciento), 4 participantes el Instituto Nacional de Electricidad y Energías Limpias (INEEL- 1.03 por ciento de la muestra), 13 participantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ- 3.35 por ciento), 4 participantes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ- 1.03 por ciento de la muestra), 12 participantes la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM- 3.09 por ciento), 6 participantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM- 1.55 por ciento), y 325 participantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM- 83.76 por ciento). Del total de la muestra 79 participantes no pertenecen al SNI (representan el 20.36 por ciento), 15 son candidatos (representan el 3.9 por ciento), 70 son investigadores nivel I (representan el 18.18 por ciento), 113 son investigadores nivel II (representan el 29.12 por ciento) y 111 son investigadores nivel III (representan el 28.61 por ciento); en términos generales se señala que la mayoría de los participantes fueron de la UNAM con grados de doctorado y que se encuentran en el nivel II del SNI, seguidos del nivel III, empatados en no pertenecer

al SNI y el Nivel I, y con un grupo muy reducido de únicamente 9 candidatos (que representan el 60 por ciento del total de candidatos).

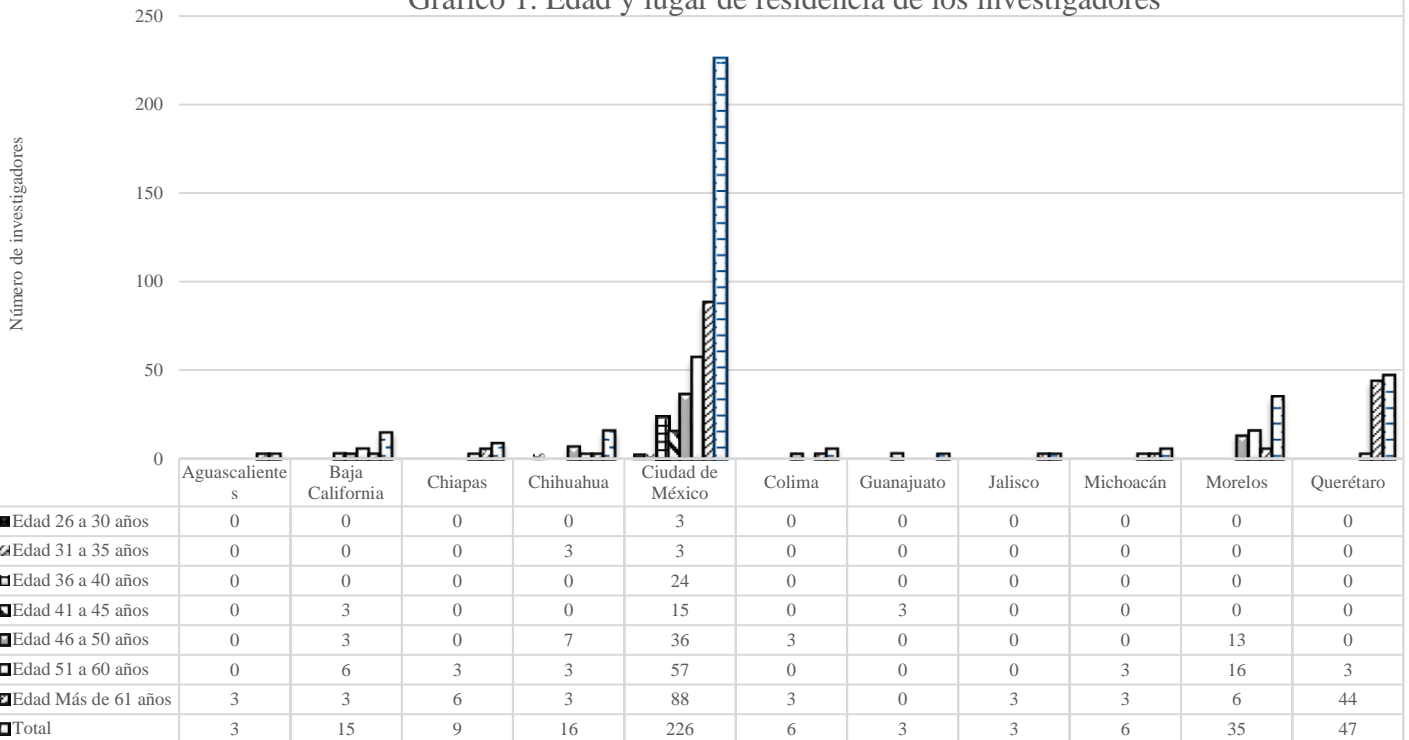
Tabla 2. Nivel educativo y pertenencia al SNI de los investigadores de universidades públicas (COLMEX, INEEL, UACJ, UAZ, UAEM, UAM y UNAM)

Universidad de Adscripción	Nivel Educativo		Total	Pertenencia al SNI					Total
	Doctorado	Pos-doctorado		No pertenecen al SNI	Candidato	Nivel I	Nivel II	Nivel III	
Colegio de México (COLMEX)	21	3	24	3	3	0	3	15	24
Instituto Nacional de Electricidad y Energías Limpias (INEEL)	4	0	4	0	0	4	0	0	4
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	196	129	325	60	9	60	103	93	325
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)	13	0	13	6	0	3	4	0	13
Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)	4	0	4	4	0	0	0	0	4
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	12	0	12	3	3	0	3	3	12
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	6	0	6	3	0	3	0	0	6
Totales	256	132	388	79	15	70	113	111	388

Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos de investigación.

En el gráfico 1, se cruzó la edad y el lugar de residencia de los investigadores y se evidencia que la mayoría de ellos tenían edades de los 46 años en adelante y que residen en la Ciudad de México y Querétaro. No obstante que la mayoría residen en ciertos estados de la república mexicana, los encuestados residen en 13 estados y se mencionan en orden de porcentaje de participación es este estudio: Ciudad de México (226 personas que representan el 56.5 por ciento), Querétaro (47 personas que representan el 11.8 por ciento), Morelos (35 personas que representan el 8.8 por ciento), Chihuahua (16 personas que representan el 4.0 por ciento), Yucatán (15 personas que representan el 3.8 por ciento), Baja California (15 personas que representan el 3.8 por ciento), Chiapas (9 personas que representan el 2.3 por ciento de la muestra), Colima (6 personas que representan el 1.5 por ciento), Michoacán (6 personas que representan el 1.5 por ciento), Zacatecas (4 personas que representan el 1.0 por ciento), Aguascalientes (3 personas que representan el 0.08 por ciento), Guanajuato (3 personas que representan el 0.08 por ciento), y Jalisco (3 personas que representan el 0.08 por ciento). Respecto a las nueve regiones planteadas por el SNI, en este trabajo participaron siete zonas, las cuales fueron: Noroeste (Chihuahua y Baja California), Oeste (Jalisco, Michoacán y Colima), Distrito Federal, Centro-norte (Guanajuato, Zacatecas, Aguascalientes y Querétaro), Centro-sur (Morelos), Sureste (Yucatán), Suroeste (Chiapas); quedando fuera de alcance los investigadores de la región Noreste (Nuevo León, Tamaulipas y Coahuila) y Este (Puebla, Tlaxcala, Hidalgo y Veracruz).

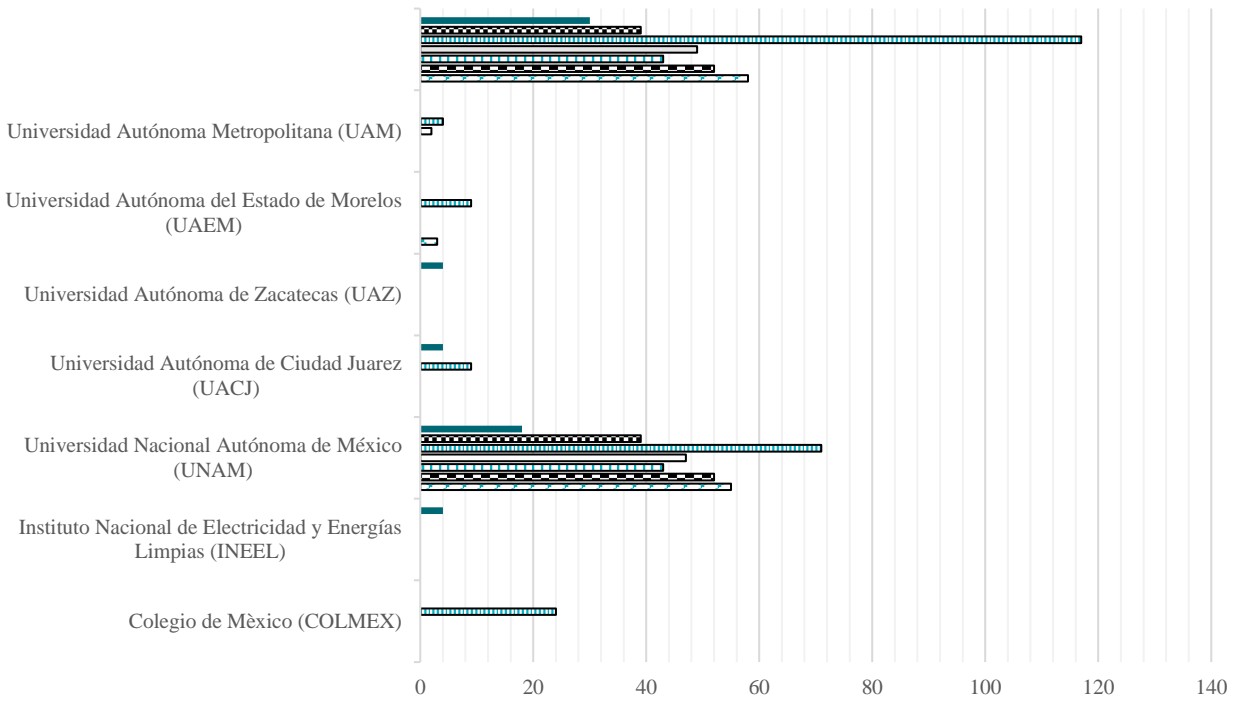
Gráfico 1. Edad y lugar de residencia de los investigadores



Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos en campo.

Del total de los 388 investigadores de la muestra según el Gráfico 2, la mayoría provenían de las UNAM y en ese caso específico si abarco las siete áreas de conocimiento planteadas por el SIN y descritas en el Gráfico 2; mientras el resto de las universidades que participaron en el estudio COLMEX, INEEL, UACJ, UAZ, UAEM y UAM únicamente participaron investigadores de una o más líneas de conocimiento, como es el caso del COLMEX que se dedica exclusivamente a la investigación en el área de ciencias sociales.

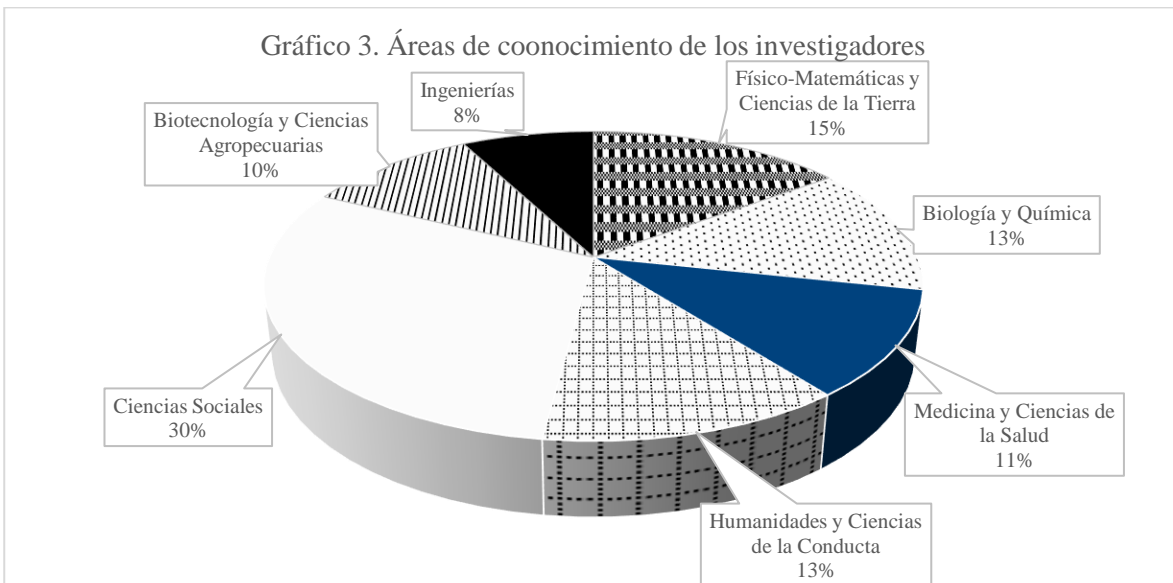
Gráfico 2. Áreas de conocimiento y universidades de adscripción



	Colegio de México (COLMEX)	Instituto Nacional de Electricidad y Energías Limpias (INEEL)	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)	Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	
■ Ingenierías	0	4	18	4	4	0	0	30
■ Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	0	0	39	0	0	0	0	39
■ Ciencias Sociales	24	0	71	9	0	9	4	117
■ Humanidades y Ciencias de la Conducta	0	0	47	0	0	0	2	49
■ Medicina y Ciencias de la Salud	0	0	43	0	0	0	0	43
■ Biología y Química	0	0	52	0	0	0	0	52
■ Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra	0	0	55	0	0	3	0	58

Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos en campo.

Las distintas áreas de investigación se agruparon de acuerdo a los parámetros establecidos por el SNI tal y como se muestra en el gráfico 3, y resultó que el 30.15 por ciento provenía del área de Ciencias Sociales (117 investigadores) , 14.95 por ciento de Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra (58 participantes), 13.40 por ciento de Biología y Química (52 participantes), 12.63 por ciento de Humanidades y Ciencias de la Conducta (49 participantes), 11.08 por ciento de Medicina y Ciencias de la Salud (43 participantes), 10.05 por ciento de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias (39 participantes), y el 7.73 por ciento de Ingenierías (30 participantes).



Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos en campo.

En la tabla 3, se cruzó la variable género con el estado civil, hijos, enfermedades, antigüedad laboral, nivel socioeconómico, incapacidades anuales, empleos y áreas de conocimiento de los investigadores y se encontró que de los 388 participantes 175 fueron mujeres (45 por ciento) y 213 hombres (55 por ciento) quienes en su mayoría se encontraban casados (148 hombres y 73 mujeres que representan el 56.96 por ciento de la muestra), 66 solteros (54 mujeres y 12 hombres que representan el 17 por ciento de la muestra), 65 participantes que viven en unión libre (41 hombres y 24 mujeres que representan el 16.75 por ciento de la muestra), 33 personas divorciadas (12 hombres y 21 mujeres que representan el 8.5 por ciento de la muestra) y solamente 3 mujeres viudas. La mayoría de los investigadores tienen de 2 a 3 hijos, así lo señalaron 133 hombres y 91 mujeres que suman el 57.73 por ciento de total del estudio. La enfermedad que mayor incidencia tiene es el estrés según las manifestaciones de 287 participantes que reportaron el 73.97 de los cuestionarios aplicados; mientras que las incapacidades anuales reportadas fueron de 1 a 3 veces al año en margen del 27.32 por ciento de los participantes (106 sujetos). Los investigadores en su mayoría en su trayectoria laboral han tenido entre 1 a 4 empleos (337 participantes que representan el 99.7 del total de las encuestas). La antigüedad laboral en su empleo actual es mayor a 10 años según el 81.96 por ciento de los participantes (81.96 por ciento). Respecto al nivel socioeconómico refirieron la mayoría de investigadores que oscila entre el nivel medio (173 encuestados) y medio alto (169 encuestados) que sumados representan 342 participantes y en porcentaje son el 88.14 de la muestra. Las áreas de investigación de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Conducta, y de Biotecnología y Ciencias Agropecuarias que fueron reportadas son lideradas por mujeres en 66, 39 y 23 colaboradoras respectivamente; mientras que los hombres lideraron totalmente Medicina y Ciencias de la Salud con 43 participantes, al igual

que otras áreas de conocimiento Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra, Biología y Química, e Ingenierías en 32, 37, y 24 colaboradores respectivamente. A partir de los hallazgos expuestos en el párrafo anterior se puede resaltar de manera general que la mayoría de investigadores se encuentran casados, tienen 2 a 3 hijos, se enferman regularmente por el estrés que les ocasiona sus carga laboral aunque esto genera muchas incapacidades en el trabajo, muchos de ellos han tenido de 1 a 4 empleos, y han permanecido por un periodo superior a los diez años en su empleo actual lo que les permite tener un nivel económico que oscila entre medio y medio alto, y el área de conocimiento de Ingeniería en este estudio cuenta con nula participación de las mujeres investigadoras mientras que lideran el área de conocimiento las Ciencias Sociales.

Tabla 3. Género y estado civil, hijos, enfermedades, antigüedad laboral, nivel socioeconómico, incapacidades anuales, empleos y áreas de conocimiento de los investigadores de universidades públicas (COLMEX, INEEL, UACJ, UAZ, UAEM, UAM y UNAM).

Variable	Género		Total	
	Femenino	Masculino		
Estado Civil	Soltero (a)	54	12	66
	Casado (a)	73	148	221
	Unión libre	24	41	65
	Divorciado (a)	21	12	33
	Viudo (a)	3	0	3
Total	175	213	388	
Hijos	Ninguno	66	27	93
	1 a 2 hijos	91	133	224
	3 a 4 hijos	18	50	68
	5 a 6 hijos	0	3	3
	Total	175	213	388
Enfermedades	Estrés	126	161	287
	Ansiedad	12	6	18
	Depresión	13	4	17
	Exceso de trabajo y bajo salario	3	6	9
	No me enfermo	21	36	57
Total	175	213	388	
Antigüedad Laboral	1 año	3	9	12
	2 a 4 años	24	6	30
	5 a 7 años	18	0	18
	8 a 10 años	3	7	10
	Más de 10 años	127	191	318
Total	175	213	388	
Nivel Socioeconómico	Alto	3	28	31
	Medio alto	66	103	169
	Medio	100	73	173
	Medio bajo	6	9	15
Total	175	213	388	
Incapacidades Anuales	Ninguna vez	151	125	276
	1 a 3 veces	21	85	106
	4 a 6 veces	3	3	6
Total	175	213	388	
Empleos	1 a 2 empleos	57	122	179
	3 a 4 empleos	94	64	158
	5 a 6 empleos	15	27	42
	7 a 8 empleos	6	0	6
	9 empleos en adelante	3	0	3
Total	175	213	388	

Área de Investigación	Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra	26	32	58
	Biología y Química	15	37	52
	Medicina y Ciencias de la Salud	0	43	43
	Humanidades y Ciencias de la Conducta	39	10	49
	Ciencias Sociales	66	51	117
	Biotecnología y Ciencias Agropecuarias	23	16	39
	Ingenierías	6	24	30
Total		175	213	388

Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos de investigación.

Niveles de resiliencia en investigadores durante la pandemia COVID-19

Se aplicó un cuestionario de resiliencia con ocho dimensiones fundamentales: resistencia, autonomía, autoestima, conciencia, compromiso, esperanza, sociabilidad y tolerancia a la frustración (Flores, 2014). En la primera dimensión autoestima y según como se muestra en la Tabla 4, se encontró que existe resiliencia media lo que implica que evaluación que los investigadores hacen sobre su propia persona está debilitándose y esta situación puede ser provocada por el aislamiento social y laboral que están enfrentando actualmente ya que se autocalifican a partir de sus propias emociones que han sido viciadas por sucesos disruptivos que no fueron previstos y pueden causar estragos en sus propias percepciones. La segunda dimensión resistencia/afrentamiento resultó ser baja y significa que los investigadores tienen dificultades para resolver situaciones de peligro, problemáticas de su entorno o situaciones comprometidas para alcanzar un objetivo en el trabajo. La tercera dimensión autonomía fue media lo que implica que la autodeterminación y el grado de libertad de decisión interna que manejan los investigadores son muy reducidas justamente porque no afrontan los problemas sino que los esquivan, ignoran, aplazan o evaden para distraerse de la realidad compleja de su entorno.

La cuarta dimensión esperanza resultó ser con resiliencia media-baja, lo que significa que los sentimientos, deseos, expectativas en el corto plazo por la pandemia mundial ha ocasionado por parte de los investigadores una reducción de sus creencias en una posibilidad de mejora y desarrollo en su ámbito personal y laboral. La quinta dimensión responsabilidad fue media-baja lo que involucra que los investigadores no están poniendo mucho cuidado y atención a lo que hacen o deciden en su contexto y esto puede complicar el asumir las consecuencias de sus propios actos y esos puede traer graves repercusiones a su trabajo y vida personal, por el simple hecho de invisibilidad las acciones propias y las consecuencias a corto, mediano o largo plazo de no resolver problemas actuales que requieren atención especial y esmero.

La sexta dimensión tolerancia a la frustración fue media-baja lo que significa que los investigadores no tienen respeto por las ideas, creencias o prácticas de las demás personas (sean o no de su gremio) cuando son diferentes o de plano contrarias a su propia ideología y por lo tanto no acepta nada que no congenie fehacientemente con sus propios ideales sin importar nada al respecto. La séptima dimensión sociabilidad resultó con nivel de resiliencia baja y anomia media lo que significa que los investigadores han disminuido su habilidad para relacionarse positivamente con los demás y no están contribuyendo al bienestar de otras personas; no están creando redes de colaboración en donde se faciliten los procesos de interacción, así como al apoyo individual y/o colectivo de su contexto laboral y personal. Finalmente, la conciencia es media-baja, lo que conlleva a los investigadores a un desconocimiento de la realidad interna y externa que hay alrededor de ellos y por lo tanto no se están dando cuenta de los cambios constantes que fluctúan alrededor, las oportunidades que se presentan con las nuevas formas de trabajo y de vida, los errores que le ayudan a generar nuevos aprendizajes y los éxitos que le permiten crecer en todos los ámbitos de su vida personal y profesional.

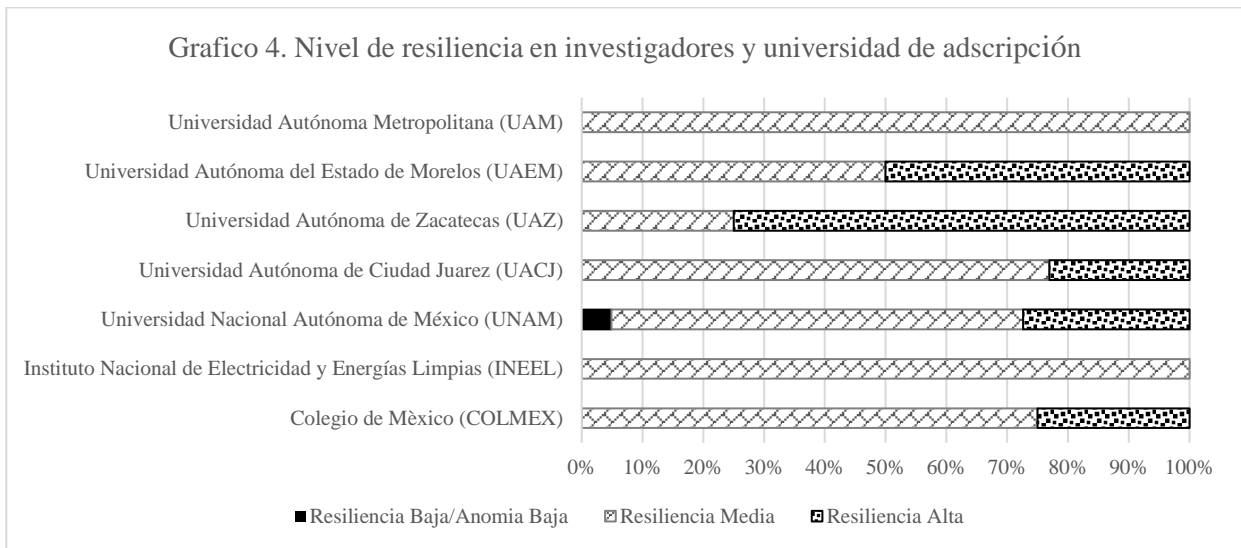
Tabla 4. Niveles de resiliencia en los investigadores de universidades públicas (COLMEX, INEEL, UACJ, UAZ, UAEM, UAM y UNAM).

Dimensión		Universidad de Adscripción							Total
		Colegio de México (COLMEX)	Instituto Nacional de Electricidad y Energías Limpias (INEEL)	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)	Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)	Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)	Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	
Autoestima (agrupado)	Resiliencia Baja/ Anomia Baja	3	0	24	0	0	0	0	27
	Resiliencia Media	6	3	123	9	3	3	6	153
	Resiliencia Alta	15	0	93	3	0	9	0	120
	Muy alta	0	1	84	1	1	0	0	88
Total		24	4	325	13	4	12	6	388
Afrontamiento/resistencia (agrupado)	Anomia Media	0	0	17	0	0	0	1	18
	Resiliencia Baja/Anomia Baja	21	3	139	9	3	6	5	186
	Resiliencia Media	3	0	81	3	0	3	0	90
	Resiliencia Alta	0	0	21	0	1	3	0	25
	Resiliencia muy Alta	0	1	67	1	0	0	0	69
Total		24	4	325	13	4	12	4	388
Autonomía (agrupado)	Resiliencia Baja/Anomia Baja	6	0	92	3	0	0	1	102
	Resiliencia Media	15	4	193	10	1	9	5	237
	Resiliencia Alta	3	0	39	0	3	3	0	48
	Resiliencia muy Alta	0	0	1	0	0	0	0	1
Total		24	4	325	13	4	12	6	388
Esperanza (agrupado)	Anomia Media	0	0	6	0	0	0	0	6

	Resiliencia Baja/Anomia Baja	15	1	147	6	1	6	5	181
	Resiliencia Media	9	3	155	7	3	6	1	184
	Resiliencia Alta	0	0	17	0	0	0	0	17
Total		24	4	325	13	4	12	6	388
Responsabilidad (agrupado)	Anomia Media	0	0	16	3	0	0	0	19
	Resiliencia Baja/Anomia Baja	12	4	147	7	1	6	4	181
	Resiliencia Media	9	0	155	3	3	3	2	175
	Resiliencia Alta	3	0	7	0	0	3	0	13
Total		24	4	325	13	4	12	6	388
Frustración (agrupado)	Anomia Media	6	0	48	3	0	6	4	67
	Resiliencia Baja/Anomia Baja	6	4	135	3	1	0	2	151
	Resiliencia Media	9	0	133	7	3	3	0	155
	Resiliencia Alta	3	0	9	0	0	3	0	15
Total		24	4	325	13	4	12	6	388
Sociabilidad (agrupado)	Anomia Media	9	0	93	3	1	3	2	111
	Resiliencia Baja/Anomia Baja	6	4	190	9	3	3	4	219
	Resiliencia Media	6	0	39	1	0	6	0	52
	Resiliencia Alta	3	0	3	0	0	0	0	6
Total		24	4	325	13	4	12	6	388
Conciencia (agrupado)	Anomia Media	0	0	3	0	0	0	0	3
	Resiliencia Baja/Anomia Baja	9	3	143	9	0	6	6	176
	Resiliencia Media	15	1	141	4	4	3	0	168
	Resiliencia Alta	0	0	38	0	0	3	0	41
Total		24	4	325	13	4	12	6	388

Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos de campo.

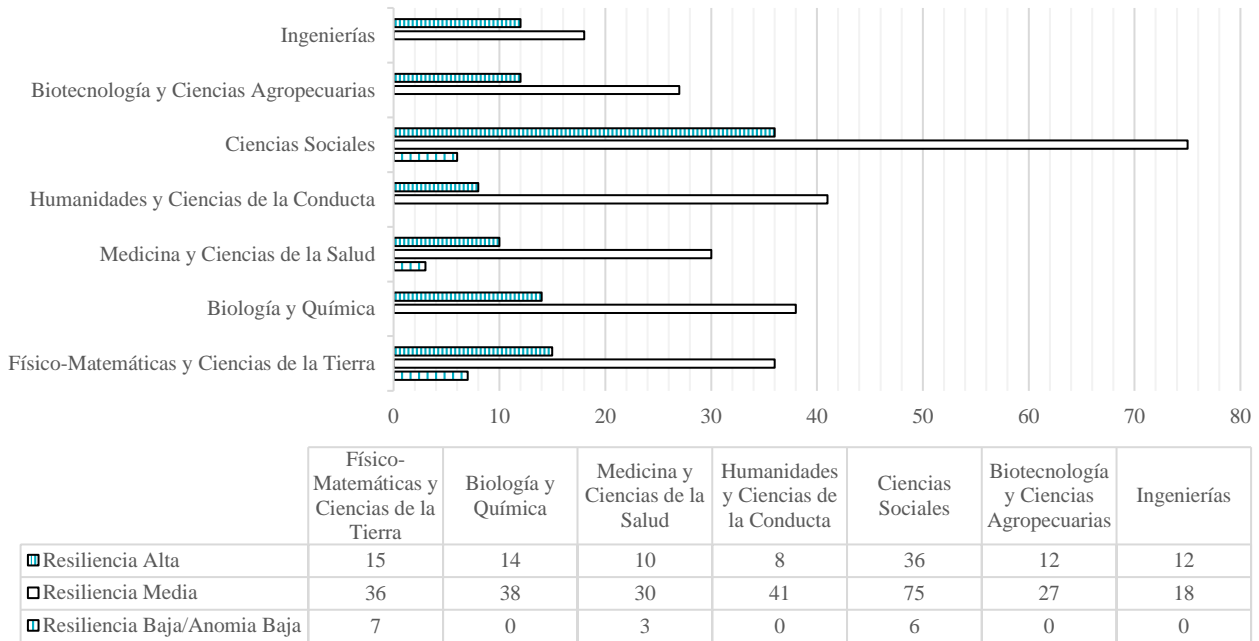
De manera general y de acuerdo al Grafico 4, se halló que los investigadores del COLMEX, INEEL, UNAM, UACJ, UAZ, UAEM y UAM que participaron en este estudio coincidieron en que poseen niveles de resiliencia media muy independientemente de la universidad de procedencia y de sus características sociodemográficas (edad, estado civil, lugar de residencia, escolaridad, área de investigación, genero, nivel socioeconómico, pertenencia al SNI, universidad de adscripción, número de hijos y antigüedad en su empleo actual); es decir, que les está afectando de igual forma la situación actual que se vive por pandemia mundial del COVID-19 dadas las nuevas formas de trabajo virtual que se están adoptando y complejizando sus actividades que eran anteriormente cotidianas y han tenido que cambiar de paradigma laboral, personal y social (a lo que anteriormente normalizaban y ahora no lo es).



Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos en campo.

Ahora, considerando el nivel de resiliencia de los investigadores pero a partir del área de investigación en la que se ocupan ahí si se encontró diferencias entre las seis universidades públicas participantes respecto a que los investigadores del COLMEX, INEEL, UNAM, UACJ, UAZ, UAEM y UAM reflejaron nivel de resiliencia medio-alto lo que significa que a pesar de la situación actual de pandemia por COVID-19 los sujetos de estudio se esfuerzan por continuar desarrollando sus actividades profesionales y no decaer su ánimo dadas las nuevas formas laborales/educativas virtuales obligadas, que les generan estrés e incertidumbre sobre su misma situación laboral, personal y familiar; las seis universidades coinciden en que sus investigadores poseen niveles medios de resiliencia, mientras que solo 16 participantes de la UNAM presentaron bajos niveles de resiliencia (4 por ciento del total de la muestra) . En el Gráfico 5, se puede destacar que los investigadores de las ciencias sociales son los que van a la cabeza en tener resiliencia media, seguidos por los investigadores de Humanidades y Ciencias de la Conducta, los estudiosos de la Biología y Química, los intelectuales de Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra, los de Medicina y Ciencias de la Salud, los que se enfocan en la Biotecnología y Ciencias Agropecuarias y en último lugar los que se ocupan de la Ingeniería.

Gráfico 5. Nivel de resiliencia en investigadores según su área de investigación/conocimiento



Fuente: elaboración propia a partir de los hallazgos en campo.

Conclusiones

Este artículo, se planteó con la intención de conocer la resiliencia que experimentan los investigadores de México en estos momentos en que se vive una situación complicada por la pandemia mundial COVID-19, y para encontrar un punto de partida para reforzar, reconstruir o en su caso modificar las estrategias personales y profesionales que les permitan construir y retroalimentar permanentemente sus niveles de resiliencia. La pandemia ha dejado severas afectaciones directas e indirectas en las cuestiones económicas, laborales, emocionales y académicas, ya que ha venido a complejizar aún más el panorama de la investigación y de los actores que involucran estos procesos como lo son los investigadores, su ambiente de grandes redes sociales de colaboración internas y externas que le permiten construir, reforzar y ampliar sus horizontes y contribuciones de conocimientos para cubrir las necesidades y demandas sociales. En este sentido se halló respecto a los datos sociodemográficos que la mayoría de los investigadores se encuentran casados, tienen entre 2 a 3 hijos, han tenido de 1 a 4 empleos, sufren de estrés, han permanecido en su empleo por más de diez años, su nivel económico oscila entre medio y medio alto.

Los resultados evidenciaron que los investigadores poseen resiliencia-media derivado de la situación actual de crisis pandémica mundial y esto ha motivado obligatoriamente a la

virtualización de los espacios y actividades laborales lo que ha desencadenado afectaciones por situaciones de estrés que repercuten severamente en la construcción y reforzamiento de su propia resiliencia (disminuyendo sus niveles de estrés y aumentando sus niveles de resiliencia); en esta idea se acepta la hipótesis de trabajo de que los cambios laborales-académicos y tecnológicos originados por la pandemia COVID-19 han causado estrés entre los investigadores y menor nivel de resiliencia; por lo que los sujetos de estudio necesitan trabajar su resiliencia poniendo mayor énfasis en cuatro dimensiones: el afrontamiento para resolver situaciones de peligro/problemáticas /comprometidas para alcanzar un objetivo en el trabajo, la esperanza de creer en una posibilidad de mejora y desarrollo en su ámbito personal y laboral, la responsabilidad de poner cuidado y atención a lo que hacen o deciden en su contexto y asumir las consecuencias de sus propios actos, y la sociabilidad inteligente para relacionarse positivamente con los demás y contribuir al bienestar de otras personas estableciendo redes sociales de colaboración y apoyo mutuo para facilitar las actividades laborales y personales.

Bibliografía

Anthony, E. J. (1987). *Risk, vulnerability, and resilience: An overview*. In E. J. Anthony y B. J. Cohler, *The invulnerable child*. The Guilford psychiatry series. New York: Guilford Press. Pp. 3–48.

Boyden, J. y Mann, G- (2005). *Children's Risk, Resilience, and Coping in Extreme Situations, en Ungar*. Editorial Michael .Handbook for Working with Children and Youth. Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts. Thousand Oaks, CA, Sage.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19 Efectos económicos y sociales. Informe Especial, No. 1, COVID-19 Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf> (consulta: 25 de octubre de 2020).

Flores-Olvera, D. (2014). *La Resiliencia nómica. Un mejor desempeño en el afrontamiento de adversidades más exigentes. Para lograr una vida más satisfactoria*. Primera Edición. México: Instituto Internacional de Investigación para el Desarrollo.

Flores-Olvera, D. (2013). *La Resiliencia nómica. Mejor ambiente educativo familiar, escolar y comunitario*. Una nueva realidad de la familia. Primera Edición. México: Instituto Internacional de Investigación para el Desarrollo.

García, M. T., Rivera, R., H. A. y Santos, Á.V. (2015, Septiembre). La formación del concepto de resiliencia empresarial: análisis cualitativo para el caso de los/as percebeiros/as de la cofradía de Baiona (España) [44 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), Art. 34. Consultado en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503349>.

Grotberg, E. (2006). *¿Qué entendemos por resiliencia?, ¿cómo promoverla?, ¿cómo utilizarla?*. En: E. Grotberg (Ed), *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades* Barcelona: Gedisa. Pp. 17-57.

Hämäläinen, P.; Takala, J.; Boon Kiat, T. (2017). *Global Estimates of Occupational Accidents and Workrelated Illnesses 2017* (XXI Congreso Mundial de Seguridad y Salud en el Trabajo, Singapur, Workplace Safety and Health Institute).

Kotliarenco Ph D, M.A., Caceres, I. y Fontecilla, M. (1997, Julio). *Estado de Arte en Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.

Mazo, I. (2020, Marzo). *Cómo trabajar y liderar equipos virtuales*. En *Directivos y Empresa*, por Mesa Ramiro. Disponible en: <<https://www.directivosyempresas.com/directivos/como-trabajar-y-liderar-equipo-virtuales/>> (consulta: 10 de octubre de 2020).

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. Servicio de Administración del Trabajo, Inspección del Trabajo y Seguridad y Salud en el Trabajo - LABADMIN/OSH. Primera edición. Ginebra.

Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2015) *Investigación de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales*. Guía práctica para inspectores del trabajo. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

Organización Mundial del Trabajo (OMS) (2020). Consultado en: <<https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>> (consulta: 25 de octubre de 2020).

Rodríguez, C. E. (2016). *El sistema nacional de investigadores en números*. Foro consultivo científico y tecnológico A.C., México, D.F. Pp. 1- 32.

Rutter, M. (1987, Julio). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. En *American Journal of Ophthopsychiatry*. Mental Health and Social Justice, 57(3): 316-331.

Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2020). *Número de investigadores del Sistema Nacional de Investigadores por área de investigación y nivel del investigador*. Disponible en: <http://dgeiawf.semarnat.gob.mx:8080/ibi_apps/WFServlet?IBIF_ex=D4_CYT00_02_1&IBIC_user=dgeia_mce&IBIC_pass=dgeia_mce&NOMBREANIO=*> (consulta: 20 de octubre de 2020).

Vallejo Trujillo, L. E., Pérez Mayo A. R. y Salgado Arteaga, A. E. (2017). *La resiliencia en los recursos humanos de las organizaciones. Enfoques, conceptos e instrumentos de medición*. En *Recursos humanos y organizaciones. Una mirada transdisciplinar*, coordinado por Luz Stella Vallejo Trujillo y Augusto Renato Pérez Mayo, 45-78. México: Universidad Autónoma Del Estado de Morelos.

El desarrollo de secuencias didácticas de corta duración en Lengua Portuguesa durante la Educación Remota: retos y conquistas.

The development of short duration didactic sequences in Portuguese Language during Remote Teaching: challenges and achievements

Renata Barroso de Siqueira Frauendorf¹

Priscila de Giovani²

Resumen

Este artículo pretende analizar cómo la creación, la disponibilidad y el desarrollo de secuencias didácticas de corta duración en Lengua Portuguesa con estudiantes de Educación Básica se ha revelado un importante dispositivo para la formación continua de profesionales de la educación durante el cierre transitorio de escuelas brasileñas, debido a la diseminación del COVID-19 en 2020. El conjunto de datos se recogió en foros de discusión, informes de encuentros con profesionales de la educación, reuniones sincrónicas y producciones de estudiantes de seis sistemas escolares municipales, participantes de un programa de formación continua. En total, 107 escuelas desarrollaron secuencias didácticas con estudiantes de 3er a 5to grado de Enseñanza Primaria, permitiendo progresos en los conocimientos de lectura, escritura y comunicación oral durante la educación remota. El espacio virtual de intercambio y colaboración entre los diferentes sujetos de la formación se ha revelado extremadamente potente para el proceso formativo en un momento de tanta adversidad, incertidumbre y soledad para gran parte de esos profesionales.

Palabras clave: Educación Remota; Secuencia Didáctica; Formación Continua; Aprendizaje de los alumnos; Cultura Colaborativa.

Abstract

This article aims to analyze how the creation, availability and development of short-term didactic sequences in Portuguese with students of Basic Education (Elementary) revealed itself in an important device for the continued training of education professionals during the

¹ Doutoranda em Educação – Universidade Estadual de Campinas – BR.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5567-3235> re.frau@hotmail.com

² Mestranda em Escrita y Alfabetización - Universidad Nacional de La Plata- AR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8180-7898> prisciladegiovani@gmail.com

temporary closure of Brazilian school units, due to the dissemination of the new Coronavirus in 2020. The set of data was collected in discussion forums, reports of training meetings with education professionals, synchronous meetings and student productions, of six municipal public school system, in different Brazilian regions, participants in a continuing training programme. Altogether 107 schools developed didactic sequences of Portuguese language with students from the 3rd to the 5th years of Elementary School, enabling advances in knowledge of reading, writing and oral communication during remote teaching. The virtual space of exchange and collaboration between the different participants in the training proved to be extremely powerful for the training process in a time of such adversity, uncertainty and loneliness for many of these professionals. In the field of didactics, the results obtained suggest the relevance of the performance of didactic sequence for the development of autonomy, improvement of reading and writing skills of students also in remote education.

Keywords: Remote Teaching; Didactic Sequence; Continuing Education; Student Learning; Collaborative Culture

Introducción

La suspensión de clases presenciales en el territorio brasileño en 2020, debido a la pandemia de COVID-19, ha dado lugar a distintos retos para estudiantes, profesores(as), gestores(as) y familiares, relacionados no solo a la continuidad del aprendizaje de los y las estudiantes, al acceso a internet, sino también a la preservación de vínculo con la escuela. Hay consenso en que para muchos estudiantes la institución escolar representa, más allá de la enseñanza, un ambiente seguro, menos expuesto a la violencia, tal como la garantía de la alimentación del día y, en muchos casos, la preservación de contacto social. Preocupaciones que asolaron tanto a los que forman parte de los sistemas educativos públicos o privados como a profesionales de la educación que actúan en la sociedad civil. En el contexto pandémico, las diferencias y carencias de todo tipo, que siempre han existido, se revelaron, presentando a la sociedad la real situación por la que pasa la educación pública desde hace muchos años. En Brasil, de acuerdo con los datos de la UNESCO (diciembre/2020), se estima que el mantenimiento del cierre de las escuelas a lo largo de todo el año ha afectado aproximadamente a 53 millones de estudiantes, siendo alrededor de 26,579 de niñas y 26,318 de niños.

La dura realidad – de carencia de estructura física de las escuelas, incapacidad de reacción de algunos sistemas escolares, la precariedad en la formación de docentes y gestores – que siempre ha existido y en cierto modo está naturalizada, ha obligado a profesionales y varios líderes municipales y provinciales de la educación a enfrentarse al problema y buscar soluciones y colaboraciones, aún provisionales, para dirimir o minimizar el caos, que asolaba la sociedad brasileña, sobre todo ante la ausencia y omisión en muchos casos del órgano federal (em Rede, 2020).

Tras la decisión de cierre de las escuelas, algunos sistemas educativos empezaron a ocuparse de la planificación, organización y envío de actividades no presenciales a los estudiantes; otros, sin

embargo, quedaron totalmente paralizados ante el enorme problema y decidieron suspender las clases impidiendo cualquier tipo de contacto con los niños y adolescentes, por un largo periodo. Una realidad vivida y acompañada de cerca por el equipo de consultoras de educación de una organización de la sociedad civil dedicada a la educación y formación continua, que actúa fundamentalmente en sistemas educativos municipales, en los segmentos de educación infantil y enseñanza primaria – grados iniciales, desde hace 35 años³. Desde 2018, esta organización es colaboradora técnica del Programa Formar⁴ como creadora y responsable por la implementación y acompañamiento del Programa Didácticas Específicas de la Lengua Portuguesa – Formar DELP Grados Iniciales. Formar DELP es un programa de formación en didácticas específicas de Lengua Portuguesa destinado, principalmente, a los grupos de 3er a 5to año (Enseñanza Primaria) de escuelas públicas. Su proyecto provoca entre los participantes el trabajo colaborativo, la interacción, el aprendizaje mutuo tan necesarios hoy día, así como dialoga con las especificidades del sistema escolar teniendo como punto de partida las necesidades de aprendizaje de los estudiantes articuladas a la *Base Nacional Comum Curricular* (2018) y a los currículos locales (Imbernon, 2011).

Es importante aclarar que la colaboración realizada con los municipios se fundamenta en la idea de que la formación continua es un proceso, que no debe imponerse al profesional, tampoco desarticulado de sus necesidades (Novoa, 2002). Las acciones desarrolladas se construyen colectivamente con los equipos y ajustadas a los saberes de los sujetos en formación. Por esa razón, el deseo de adherir al programa es una condición para la participación de profesores(as), coordinadores(as) y técnicos(as), motivo por el cual se empieza con un grupo como foco de atención – aproximadamente 15 escuelas, representadas por 1 profesor(a) de 3er a 5to año y 1 coordinador(a) pedagógico(a); y 4 técnicos(as) de la secretaría de educación. La ampliación del programa forma parte de la metodología de formación (Carvalho, Klisys y Augusto, 2006) y se adapta a la realidad de cada municipio con el liderazgo del mismo equipo de técnicos que participa de la formación (Samia, 2016; Prado, Proença, Frauendorf y Munhoz, 2019).

El Programa involucra, aún, distintos sistemas educativos, que participan y desarrollan acciones de formación de manera conjunta. Se despliega una noción de que es fundamental ofrecer y garantizar en los espacios de formación continua momentos de interacción entre los participantes para fortalecer la cultura colaborativa en busca de la construcción de conocimientos relacionados a lo que se espera que los estudiantes aprendan en Lengua Portuguesa y cómo esto se puede ofrecer.

El aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental de los enfoques actuales de desarrollo profesional docente y su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado

(Vaillant, 2019, p. 62)

³ *Instituto Avisa Lá* es una organización de la sociedad civil, sin ánimo de lucro. <https://avisala.org.br/> Acceso: 30/12/2020.

⁴ *Programa Formar* es una colaboración entre la Fundação Lemann, sistemas educativos públicos y colaboradoras técnicas. <https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar> Acceso: 30/12/2020.

En este artículo se pretende reflexionar sobre las posibilidades, retos, trabas y conquistas de un proceso formativo en didáctica de la Lengua Portuguesa a partir del desarrollo de secuencias didácticas de corta duración para estudiantes de los grados iniciales de Enseñanza Primaria, en el contexto pandémico del año de 2020, en algunas escuelas de seis sistemas escolares municipales (Aquiraz – CE⁵; Castro – PR⁶; Franca – SP⁷; Francisco Morato – SP; Mogi das Cruzes – SP y São Luís – MA⁸) localizados en distintas regiones brasileñas participantes en la ocasión del Programa Formar DELP.

Sistemas Escolares, la Pandemia y las actividades ofrecidas a los estudiantes

Uno de los grandes retos durante la suspensión de las clases enfrentados por los sistemas educativos, no solo en el contexto brasileño, fue el de organizar y ofrecer actividades no presenciales para los y las estudiantes. De modo urgente y con carácter provisional, los líderes pedagógicos recurrieron a equipos técnicos de las secretarías de educación, en algunos casos a coordinadores(as) pedagógicos(as) y profesores(as), para planificar y ofrecer material para los estudiantes. En ese momento había dos grandes problemas: la creación de la propuesta en las distintas áreas de conocimiento y el acceso al material. En la educación infantil y primaria, sobre todo, hubo una preocupación en orientar a padres y familiares sobre la creación de una rutina de trabajo para los estudiantes, así como incentivar y acompañar el desarrollo de las actividades enviadas. Se utilizaron diferentes estrategias, como el uso de sitios, plataformas, aplicativos, redes sociales, el uso de WhatsApp para la distribución y comunicación con los estudiantes. Algunos sistemas educativos produjeron material impreso, pusieron a disposición libros didácticos y/o realizaron colaboraciones con emisoras de televisión o de radio para el desarrollo de clases a distancia. De acuerdo con el informe de la investigación del colectivo *Alfabetização em Rede*⁹ (diciembre/2020), publicado en la *Revista Brasileira de Alfabetização* (2020, pp. 185-201), las principales herramientas y plataformas utilizadas en la enseñanza remota y que corroboran lo que se acompaña en las escuelas de los seis sistemas en estudio fueron: Google Classroom y WhatsApp: 71,58%; materiales impresos y cuadernillos: 55,89%; plataforma del propio sistema escolar/escuela/televisión: 15,86%; e-mail/YouTube: 27,12%; Facebook: 8,75%.

Frente a tantas prioridades, muchas de las actividades ofrecidas provenían de blogs o sitios educacionales fácilmente encontrados en la web que ofrecen una gran cantidad de posibilidades, principalmente relacionadas a la temática *alfabetización*. Según Frauendorf *et al.* (2020, p. 1272), hay un abismo entre lo que se ofrece frecuentemente en sitios y blogs y los principios en que se basan las prácticas de lectura y escritura más dialógicas, que no infantilizan ni subestiman la capacidad de los y las estudiantes, y con ello requieren una participación más activa del sujeto aprendiz en la construcción del conocimiento. Es decir, la gran mayoría de las actividades ofrecidas, sobre todo al principio del distanciamiento social, se caracterizaba más por orientarse a la

⁵ NT: Provincia de Ceará.

⁶ NT: Provincia de Paraná.

⁷ NT: Provincia de São Paulo.

⁸ NT: Provincia de Maranhão.

⁹ El colectivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE se formó en el primer semestre de 2020.

disposición de varias tareas y deberes, con el carácter de ocupación del tiempo ocioso en casa, y menos por el objetivo de provocar a los y las estudiantes a querer saber más sobre algún tema, a escribir para comunicar algo que descubrieron, a compartir impresiones sobre una historia leída, por ejemplo. Se trataba de actividades descontextualizadas, que se debían rellenar y enviarse a los(las) profesores(as) por medio de fotos enviadas del celular o desde las redes sociales. Propuestas que únicamente han sido desplazadas del papel (libro didáctico) hacia un soporte digital, como si dicho reemplazamiento bastara desde luego para generar actividades más dinámicas, interactivas e innovadoras (Gallardo Fernández *et al.*, 2021). El distanciamiento ha revelado, entonces, otra fragilidad relacionada a lo que se espera de los y las estudiantes y sus producciones, que se trata de la vieja práctica de leer y escribir para que el(la) profesor(a) lo evalúe y con ello controle de cierto modo el aprendizaje realizado. Una fragilidad relacionada a la formación docente y que muchos(as) profesores(as), coordinadores(as) y técnicas(os) ya habían superado en sus prácticas en el aula de clase, puesto que eran reconocidos por presentar una didáctica más innovadora, apoyada en el desarrollo de proyectos o secuencias didácticas, centrada en la idea del estudiante como protagonista. Sin embargo, la situación insólita, el aislamiento de los y las estudiantes, la incertidumbre del apoyo y presencia de familiares para ayudarlos en casa, la dificultad de acceso a internet, al parecer hicieron que muchos profesionales abandonaran principios que amparaban sus prácticas y recurrieran a actividades preparadas disponibles en internet, libros didácticos, o a sitios de internet que ofrecían planes de clase, según datos del informe del colectivo *Alfabetização em Rede* (2020, p. 194). Se redujo la internet a un diseminador de actividades en la mayoría de los casos, despreciándose el alto potencial de interactividad que poseen las redes.

Innovación en la pandemia

Autores sociointeraccionistas como Vigotsky (2007), Nemirovsky (2002) defienden que para que los estudiantes aprendan y avancen en sus conocimientos hay que garantizar, en el desarrollo de situaciones didácticas, unos momentos de interacción entre las parejas, mediadas por adultos o compañeros más experimentados. En ese enfoque, es necesario también ofrecer una metodología activa de enseñanza, que considere al alumno como protagonista y autor de su conocimiento.

Durante el distanciamiento social consecuencia de la crisis sanitaria, la internet se configuró como una posibilidad de garantizar la interacción entre pares, entre estudiantes y docentes, sin embargo, no todas las familias tenían acceso a las tecnologías digitales para que pudiesen no solo acceder a los materiales, sino también comunicarse e interactuar con otros. Según datos de la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação* de 2018 divulgada por el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (abril/2020), uno de cada cuatro brasileños tiene acceso a Internet, lo que significa que aproximadamente 46 millones de brasileños están conectados a la red. Esos datos se refieren a los últimos 3 meses de 2018. Frente a esa realidad, planear propuestas que de algún modo provoquen la interacción con otros estudiantes se convirtió en otro importante obstáculo a considerarse. Finalmente, otro reto en la perspectiva de una práctica más innovadora y menos transmisora era el de asegurar situaciones que los y las estudiantes pudiesen desarrollar con la mínima autonomía, sin tener que apelar siempre al apoyo de docentes o de las familias, considerando todas las implicaciones y limitaciones vividas por todos en ese contexto.

En este panorama, el equipo de consultoras del Programa Formar DELP ha identificado una oportunidad de apoyar los sistemas escolares en sus necesidades más urgentes relacionadas a la educación remota, produciendo un material que se distinguiera de lo que se estaba ofreciendo a los estudiantes, que priorizase momentos de interacción entre coordinadores pedagógicos; coordinadores pedagógicos y profesores; profesores; estudiantes y profesor; estudiantes; y entre estudiantes y el objeto de conocimiento. Se sabe que la educación remota no equivale a las clases presenciales y las situaciones de interacción jamás se reemplazarán por el uso de herramientas y/o recursos tecnológicos hasta aquí alistados. Sin embargo, ante el contexto vivido, que solo permitía el trabajo no presencial como la modalidad de enseñanza, se volvió urgente actuar de modo a contribuir para que los y las estudiantes pudiesen tener la garantía de seguir aprendiendo de forma significativa y de mantener el vínculo con la escuela.

De ese modo, el primer movimiento en el sentido de apoyar el trabajo de los sistemas escolares empezó con el análisis de lo que ya se estaba ofreciendo a los estudiantes – o de la ausencia de propuestas – para entonces reflexionar sobre lo que se esperaba que los alumnos aprendiesen, considerando la *Base Nacional Comum Curricular*, los currículos locales y lo que podría modificarse en el plan de actividades para la educación remota. Con base en los estudios de Chevallier (1985), el sistema didáctico puede ser representado a partir de un triángulo y relación entre el objeto de enseñanza (Saber – S), el conocimiento didáctico (profesor – P) y los procesos de aprendizaje (estudiante – E), como en la figura indicada.

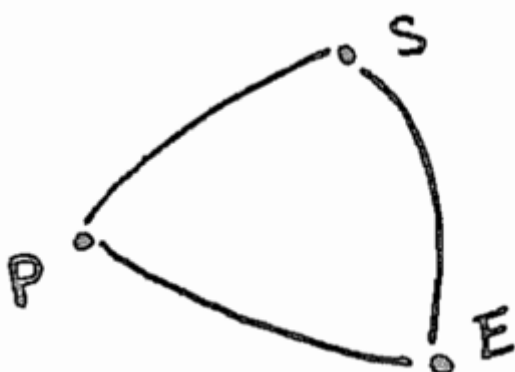


Imagen 1

Aunque el esquema haya sido diseñado considerando la educación presencial, es posible conservarlo en la modalidad remota, pues el principio que sostiene las relaciones y los procesos se mantiene. El estudiante, estando físicamente en la escuela o acompañando las actividades a distancia, es concebido como un sujeto que construye su aprendizaje, que es pensante, que aprende por sucesivas reflexiones y construcciones sobre el objeto de conocimiento. A su vez, el vértice *Saber*, que se refiere al objeto de conocimiento (en este caso el lenguaje verbal), mantiene su base de reflexión en prácticas de lectura, producción de texto escrito, escucha y producción de textos orales y análisis lingüístico, agregando solamente nuevos soportes con el uso de la tecnología más intensa en la educación remota.

Ambos vértices – *estudiante* y *saber* – se relacionan al tercero identificado en el esquema por P referente al conocimiento didáctico o como nombrado por el autor, *transposición didáctica*. Dicho

conocimiento, que forma parte del saber del profesor, y el conocimiento relacionado al *cómo hacer* más allá del *qué hacer* (Chevallier, 1995). En suma, se lo considera determinante para que se defina el movimiento metodológico adecuado consonante a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para saber de qué modo el aprendizaje ocurre, conocer el objeto de enseñanza en foco en relación a lo que se espera que los estudiantes aprendan.

A partir de esas premisas, se planearon las situaciones didácticas sugeridas por el programa considerando principios que, en las palabras de Weisz (2018, p. 68), basan una buena situación de aprendizaje:

[...] Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios:

Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;

Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem produzir;

A organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;

O conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem transformar em objeto escolar vazio de significado social.

Así, el equipo de consultoras del Programa Formar DELP, inspirado en Lerner (2002), que sugiere la organización y gestión del tiempo a partir de las modalidades organizativas (proyectos, actividades independientes o habituales y secuencias didácticas), propuso como dispositivo formativo el desarrollo de secuencias didácticas (SD) de corta duración de lectura y escritura así como el acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos por técnicos(as), coordinadores(as) pedagógicos(as) y profesores(as).

Para el contexto de distanciamiento social, la elección de trabajar con SD se hizo necesaria para el aprendizaje de los estudiantes, pues involucraban situaciones de lectura y escritura contextualizadas, de modo a permitir al sujeto apropiarse de manera más efectiva de los aspectos del conocimiento implicados, progresivamente. Las SD ofrecen un conjunto de actividades organizadas de manera sistemática, que conserva un sentido para el(la) alumno(a) – es decir, el(la) estudiante se orienta a la realización de un propósito en que las prácticas sociales de lectura y escritura que suceden fuera de la escuela puedan ser referencias fundamentales, cumpliendo el objetivo de incorporar a los estudiantes en la cultura escrita.

La elección de una modalidad didáctica más corta y concisa fue intencional, ya que se asumió que sería inviable o un obstáculo realizar un proyecto o una secuencia didáctica de mayor duración considerando que el cambio provocado por el cierre de las escuelas no fue sólo de espacio - presencial a virtual, sino también de tiempo, la carga de trabajo escolar de cinco horas diarias se diluía o incluso perdía esta referencia, ya que había alumnos con pleno acceso a la red y autonomía para realizar las actividades y así podían cumplir con las propuestas en menos tiempo, otros que tardaban más porque sólo podían acceder por la noche o recibir ayuda cuando los familiares

estaban en casa, o sólo los fines de semana. Algo que tradicionalmente en clase presencial podría realizarse en dos semanas, tardó cerca de tres meses en muchas realidades.

Para enfrentar el reto de la interacción, se propuso una de las tecnologías más utilizadas por las familias, el celular con internet¹⁰. Sin embargo, al organizarse la secuencia de corta duración se consideró también la ausencia de acceso a internet, y se ofrecieron propuestas que pudieran realizarse utilizando papel y bolígrafo. En dicho caso, la orientación al equipo de técnicas era la de definir junto a gestores los caminos posibles para la entrega del material. La respuesta fue sorprendente, las escuelas presentaron una variedad de soluciones, desde abrir la institución a los estudiantes y familiares, siguiendo todos los protocolos de salud, para que retirasen la secuencia didáctica impresa con libros de apoyo cuando necesario, hasta la distribución en las regiones más aisladas, sobre todo en áreas rurales, por profesores(as) que tenían esa posibilidad, o aun la centralización de los materiales en establecimiento comercial más cercano en la comunidad y que fuera de fácil acceso para la retirada por las familias. En los espacios de formación ofrecidos por el programa, los(las) técnicos(as), así como coordinadores(as) y profesores(as), eran incentivados a compartir experiencias, los éxitos y también los fracasos y dificultades. Ese movimiento pretendió apoyar a los profesionales no solo en relación a la dimensión organizacional, pedagógica, sino también emocionalmente. Es muy común en situaciones más complejas que las atenciones estén puestas en los estudiantes, profesores, y poco se cuida a los gestores, en este caso el(la) coordinador(a) pedagógico(a), y técnicos(as) de las secretarías, dejándoles la mayoría de las veces a la deriva para solos acoger y enfrentar las más diversas situaciones.

En 2020, quedaron a disposición desde el Programa Formar DELP tres secuencias didácticas de corta duración, que se podían compartir con estudiantes a través del WhatsApp junto a un material de orientación al profesor(a) y coordinador(a) para desarrollo de la secuencia y una hoja de cálculo de acompañamiento de los aprendizajes de los y las estudiantes. En las secuencias didácticas de corta duración ofrecidas, las etapas y actividades planeadas fueron articuladas por una situación comunicativa real, en una SD por ejemplo, los estudiantes ya tenían conciencia desde el inicio que iban a investigar y estudiar sobre los animales de la Mata Atlántica, porque iban a producir un mural virtual de curiosidades sobre los animales o un tendedero e iban a presentarlo a sus familiares, profesores y colegas. Más que garantizar los contenidos escolares, los principales objetivos de la secuencia eran: fortalecer el vínculo con la escuela, profesor(a) y colegas; desarrollar prácticas de lectura y escritura que los alumnos pudieran realizar con autonomía; ofrecer situaciones de interacción e intercambio entre los y las estudiantes.

En este texto, el énfasis quedará en el trabajo realizado a partir de la secuencia didáctica *Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica*, disponible para todos los sistemas participantes del programa.¹¹

¹⁰ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/celular-e-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-pais> . Acesso em 05/01/2021.

¹¹ Las secuencias didácticas *Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica* (3er a 5to año), *Indicar leituras para conquistar leitores* (1ro a 5to año) y *Adivinhe se puder... qual é a parlenda?* (1ro y 2do año) están disponibles gratuitamente en el sitio: www.avisala.org.br Acceso: 06/01/2021.

Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica

La breve secuencia didáctica: *Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica* se desarrolló a partir de la práctica social del lenguaje: comunicar a determinado público los conocimientos investigados sobre animales de una región específica. Tuvo como objetivo ofrecer a los y las estudiantes actividades que los colocaran en la situación de leer y escribir para comunicar a los colegas y a la comunidad escolar las informaciones sobre animales de la Mata Atlántica obtenidas por medio del estudio e investigación, además de permitir su intercambio a través de la producción escrita, priorizando la importancia de mantenerse el vínculo. Su objetivo era también elaborar fichas y escribir curiosidades sobre los animales investigados para publicarlas en un mural virtual, un espacio de circulación de información al que la mayoría de los alumnos pudieran acceder, o en un tendedero de las curiosidades que pudiera circular entre los familiares, para quienes no tuvieran conexión a la internet, permitiendo de ese modo el uso del material con o sin tecnología.

El material fue pensado para que el(la) alumno(a) pudiese realizarlo con autonomía y/o pequeña ayuda de familiares y/o profesores(as); se compone de seis propuestas, las cuales requerían del aprendizaje la lectura y búsqueda de informaciones (muchas de ellas complementadas por videos, por el conocimiento de mundo de familiares y/o de la comunidad), sondeo de ideas principales, producción de ficha técnica con una curiosidad sobre el animal, revisión e ilustración.

Las propuestas de la secuencia están vinculadas una a la otra y dicho encadenamiento ocurre tanto por el eje de la lectura como de la escritura. En el eje de la lectura, recorre textos de divulgación científica en los que la finalidad de lectura presentada a los estudiantes es la de informarse, saber más sobre determinado tema en textos que presentan título, subtítulo, pie de foto, imágenes, infográficos que exigen del lector procedimientos y comportamientos de lectura específicos para ese tipo de material. Por el eje de la escritura, se reitera el reto de producción escrita de la ficha técnica y curiosidad en el que los estudiantes están desafiados a seleccionar por ejemplo un aspecto interesante sobre el animal para entonces hacer la textualización. Los dos ejes están intrínsecamente relacionados, permitiendo a los estudiantes el protagonismo y posibilitando el desarrollo de la autonomía.

La secuencia también ha incentivado la elaboración del dibujo del animal usando los aplicativos indicados o incluso el material que tenían en casa. La ilustración podía componer la ficha técnica y se presentaba como un lenguaje más para utilizarse por los y las estudiantes de modo que revelase los conocimientos construidos.

Aunque la secuencia fuera la misma para los/las alumnos/as de 3er a 5to año, la expectativa no era la de que todos tuvieran el mismo desempeño, ni siquiera el mismo grado de autonomía para realizar las actividades. Se orientó a los participantes de la formación que cada alumno debe hacer según sus posibilidades, contando con el apoyo de la escuela y la familia. Este aspecto fue discutido y reflexionado en los espacios de formación con las técnicas de secretaría de las diferentes redes educativas, para que pudieran orientar a los coordinadores docentes a discutirlo con los profesores.

A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, los(las) profesores(as), coordinadores(as) pedagógicos(as) y técnicos(as) de las secretarías de educación participantes del Programa Formar DELP adhirieron a un proceso de formación continua en ejercicio, ofrecido por consultoras en didáctica de la institución colaboradora, a través de plataforma virtual. Las actividades sincrónicas y asíncronas permitieron no solo el intercambio y la interacción entre los participantes de distintos

sistemas educativos en favor del apoyo mutuo y de la colaboración, sino además momentos de discusión de estrategias, reflexiones teóricas, que subsidiaron la práctica docente y consecuentemente contribuyeron al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes y al desarrollo profesional de todos los actores involucrados (Vaillant, 2019).

El proceso de formación ha permitido que los y las participantes avanzaran en sus conocimientos sobre estrategias formativas para el desarrollo de la SD en la educación remota, en relación a los contenidos relacionados a la didáctica de la Lengua Portuguesa y al objeto de conocimiento (lectura de textos de divulgación científica; producción escrita de ficha técnica y de curiosidad sobre animal de la Mata Atlántica) tal como ha posibilitado aprender a acompañar los aprendizajes de estudiantes de manera remota. En relación al último aspecto, fue posible, a partir de registro de las producciones de los(las) alumnos(as), la realización de reuniones entre profesor(a), coordinador(a) pedagógico(a) y las familias; la búsqueda de una mayor interacción con las clases de alumnos; así como observar cuáles estudiantes necesitaban más apoyo, intensificando las intervenciones individuales, en las revisiones de textos, por ejemplo, o en la entrega de materiales de apoyo a los que más necesitaban. Por medio de ese acompañamiento puntual, también fue posible mapear a los estudiantes que tenían más dificultad de acceso a las secuencias didácticas e incluso a los que perdieron contacto total con la escuela.

Resultados y aprendizajes

El impacto de la pandemia en la educación ha sido devastador y ha revelado fragilidad y falta de preparación de las escuelas y de los sistemas escolares para enfrentar las consecuencias del distanciamiento y aislamiento social. Sin embargo, ese panorama adverso también ha sido motor de muchos procesos de aprendizaje y producción de saberes de los diferentes profesionales, que tomaron para sí mismos la responsabilidad de hacer que la escuela siga existiendo aun a puertas cerradas. A partir de la reflexión y análisis de relatos de los participantes en registros de evaluaciones y foros de sistematización de conocimientos durante y después del proceso formativo para la realización de la secuencia didáctica, y el acompañamiento de los aprendizajes y producciones de estudiantes, fue posible mapear algunos progresos importantes relacionados a cuatro aspectos principalmente: aprendizaje de los y las estudiantes; aprendizaje de los profesores(as); aproximación a las familias; uso de la internet como herramienta de interacción e intercambio entre estudiantes y profesionales de la educación, que se relatarán a continuación:

a. Aprendizajes de los estudiantes en el periodo de la educación remota, a partir del desarrollo de las secuencias didácticas:

En las últimas décadas, se viene discutiendo el concepto de “protagonismo” por especialistas como central para el desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes. Pese a que los y las docentes se concienticen de su relevancia y de estar previsto en la *Base Nacional Comum Curricular*(2018), poco se lo ha contemplado en los planes.

En la educación remota, a partir del trabajo con las SD, los profesores y profesoras demostraron comprender el concepto y evaluaron progresos significativos en el desarrollo de los y las estudiantes. Algunas declaraciones revelan ese saber consolidado:

[...] Otra cuestión que se discutió en los foros es la del protagonismo del alumno, que fue estimulado todo el tiempo por la elección de las propuestas, de las conducciones realizadas por los profesores y el uso de la tecnología, que abre espacio para desafíos y tomas de decisiones. (G.P.)

[...] Todos nosotros pasamos por momentos difíciles este año, pero hemos podido trabajar con las dos SD en las que se colocó a los alumnos como protagonistas para leer y escribir con sentido...(M.A.P.M.)

Las secuencias didácticas permitieron que los estudiantes pudiesen ser más autónomos en las elecciones, en la organización y gestión del tiempo para realización de las actividades propuestas. El producto final “publicar los textos en el mural virtual o realizar un tendedero para presentar a los familiares” también ha permitido el protagonismo del grupo, revelando a los participantes un progreso consecuente de la enseñanza remota. Ya no era posible acompañar todos los pasos y “controlar el aprendizaje”, como culturalmente se cree hacer presencialmente. Los estudiantes en su mayoría asumieron ese control y decisión de cómo podrían caminar.



Imagen 2: Mural organizado por alumna en la puerta de su residencia – área rural del municipio de Castro/PR

Conforme a los relatos publicados en los foros de interacción de profesores(as) y coordinadores(as) pedagógicos(as), los(las) participantes también consideran el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras del grupo. Los y las estudiantes, al leer y producir textos, han podido con autonomía realizar búsquedas, utilizar distintas fuentes de información no solo en libros, sino también en la comunidad misma, conocer y hacer uso de un género (ficha técnica y curiosidades) considerando sus rasgos internos, pensar en el interlocutor, así como se relata a continuación:

[...] He identificado avances muy significativos en lo que atañe a competencias de escritura y lectura, en situaciones comunicativas, reales. Fue posible aproximar la enseñanza escolar a la vida cotidiana de las personas, desfragmentar un poco más ese tema [...]

[...] he observado que aun utilizando modalidades distintas ha ocurrido una evolución considerable en las habilidades de escritura y lectura de los alumnos y lo diferencial en ese proceso fue la elección de la Secuencia Didáctica... además de la planificación, textualización y revisión. [...] (S.R.S.)

El hecho de que los y las estudiantes tienen un propósito comunicativo claro ha favorecido la autonomía y el desarrollo de procedimientos lectores y escritores, puesto que tuvieron que leer diferentes textos, seleccionar y tomar notas de las informaciones relevantes sobre el animal para producción de la ficha técnica con curiosidad. Los textos como las ilustraciones recibieron atención y cuidado de parte de los estudiantes que se empeñaron en sus producciones, pues sabían desde el inicio que habría lectores reales para sus textos.

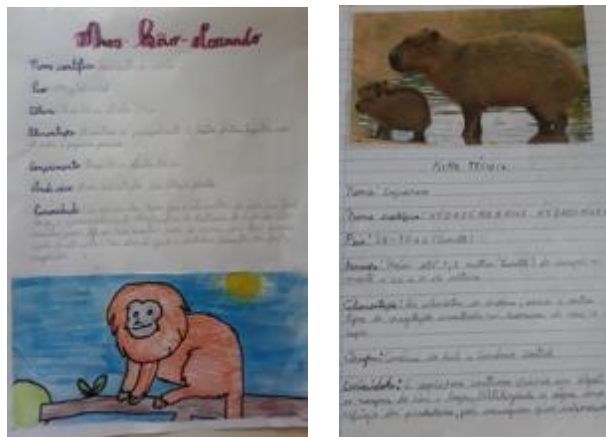


Imagen 3: Ficha técnica producida a partir del trabajo con la secuencia didáctica de corta duración "Mural ou Varal Animais da Mata Atlântica".

b. Aprendizaje de los profesores en relación a la Didáctica de la Lengua Portuguesa y el trabajo desarrollado en la educación remota:

El modelo de formación a partir del desarrollo de secuencias didácticas permitió avanzar en el conocimiento de los(las) profesores(as), coordinadores(as) y técnicos(as) tanto en lo que respecta a los contenidos relacionados a la didáctica de la Lengua Portuguesa como a los contenidos referentes a la didáctica de aula de clase en enseñanza remota. Pocos son los procesos de formación actuales que privilegian conocimientos que los profesores necesitan en la práctica, aún más en el caso específico del año de 2020.

El desarrollo de las secuencias didácticas, en un nuevo contexto, acompañadas de los procesos de discusión entre pares, permitió que los participantes reflexionaran sobre estrategias para la enseñanza remota, respetando los procesos de aprendizaje y las características del objeto de conocimiento, en este caso el “lenguaje escrito”. Estaban en juego para los participantes contenidos como: operaciones de producción de texto (Dolz *et al.*, 2010); organización de la gestión del tiempo a partir del uso de las SD (Lerner, 2002); los propósitos comunicativos que guiaron las actividades en la SD; los distintos propósitos de lectura (Solé, 1998) etc. Los testimonios que siguen muestran los progresos en algunos de esos aspectos:

[...] Las secuencias también nos hacen reflexionar sobre los propósitos de la escritura: el alumno debe tener una razón para escribir, debe haber una situación comunicativa, un destinatario, un soporte...Solo así la escritura tendrá sentido. Esas SD fueron significativas, también, porque el alumno puede observar todas las etapas del proceso de producción textual. [...](A.L.G.C.)

[...] Fue una experiencia llena de aprendizajes para mí como profesora, armar el Padlet, grabar videos, revisar y hacer intervenciones de forma remota, y para los alumnos que se volvieron protagonistas del aprendizaje. [...] (E.B.L)

La tecnología, como se relata en el último enunciado, fue bastante citada entre los y las participantes. Esa experiencia ha permitido que el aprendizaje de las tecnologías digitales estuviese realmente al servicio del aprendizaje real y significativo de los contenidos. Las investigaciones revelan que realizar cursos para aprender sobre el uso de los medios digitales en sus prácticas ha desplegado pocos cambios en la planificación de los profesionales de la educación. Vaillant (2013, p. 39) afirma que es necesario aprender a enseñar tecnología como un proceso sistémico que requiere prácticas reales para formación de los profesores:

No solo se debe pensar la formación genérica en habilidades TIC para los docentes, sino en los métodos en los que se prepara al maestro o al profesor para la integración de tecnologías. Parecería que cuando se forma al docente en base de procesos de enseñanza centrados en el estudiante, aumenta la frecuencia con la que se usan las tecnologías en el aula.

Tratar la formación continua de docentes y/o gestores(as) y considerar que aprenden el uso de las tecnologías digitales de forma aislada de los contenidos planteados, no resultan, según la autora, en transformaciones. Son necesarias prácticas de integración de la tecnología a los objetivos de aprendizaje. Los relatos a continuación apoyan la reflexión presentada por Vaillant:

[...] Observé, incluso, que ante el panorama actual presentamos la tecnología a los alumnos, en una mirada distinta, pues todos mis alumnos usaban la internet solo para jugar. La usaron para leer y buscar. Esto es un gran cambio que les planteamos, que puede haber cambiado realmente su mirada para la tecnología. [...] (C.I.A.M.)

[...] Suelo decir que el uso de las tecnologías era una necesidad, hoy es una urgencia y hemos sido expuestos en ese movimiento de maduración de modo más rápido con la situación pandémica, hemos tenido que construir una nueva modalidad de enseñanza, enseñanza remota, y con ello el proceso de formación, el acompañamiento pedagógico, el contacto más cercano con los padres ha tenido suma importancia para el éxito de las actividades. (P.C.R.L.J.)

c. Acercamiento de las familias a las actividades escolares

La educación remota ha hecho posible una mayor colaboración entre familias y profesores, tal como señala el informe n. 1 de la investigación *Educação Escolar em Tempos de Pandemia* (2020) realizada por la Fundação Carlos Chagas. De acuerdo con el informe, con la suspensión de las clases presenciales, los(las) profesores(as) indicaron un aumento, tanto en la relación escuela-familia (45,6%), como del vínculo del alumno con la familia (47,2%). En este proyecto, dicho punto también aparece como un avance a partir de la realización de las propuestas, corroborando la investigación nacional:

[...] Trabajar con las “SDs” fue una experiencia enriquecedora. Confieso que no creía que iba a tener el retorno que tuve y que muchas veces me emocioné con la devolutiva de mis alumnos. La participación y el compromiso de cada uno y de sus familiares fue algo que me sorprendió y me hizo muy feliz. (L.S.P.)

La relación fragilizada entre familias y escuela aparecía inicialmente como uno de los obstáculos para la realización de propuestas de actividades de forma remota. El temor de gran parte de los docentes de que los familiares no los iban a apoyar en el desarrollo del trabajo, sea por desconocimiento del contenido, de la didáctica, de lectura y escritura (analfabetos) o aún por la falta de tiempo se verificó en gran parte de las situaciones, pero de ningún modo hubo consenso, pues como se puede observar en los fragmentos elegidos entre tantos otros, muchos familiares se hicieron presentes en el desarrollo del trabajo y apoyaron a los estudiantes al ofrecerles celulares, computadora, tiempo, atención, involucrándose como podían en aquella situación.

d. Uso de la internet como herramienta de interacción e intercambio entre estudiantes y profesionales de la educación:

Uno de los principales motivadores de todo el trabajo propuesto en el contexto remoto por el Programa Formar DELP fue el de romper con la idea de uso de la internet apenas como diseminadora de actividades recogidas de blogs o sitios referentes a la alfabetización. El objetivo de promover la interacción entre estudiantes – presente desde la génesis de la propuesta – se persiguió a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica y fue tema de las formaciones con equipo técnico, coordinadores(as) y profesores(as). En general, los y las estudiantes publicaban sus producciones en el mural virtual, direccionando la presentación y explicación al profesor(a) solamente, como si fuera el único interlocutor posible, y raramente comentaban las producciones de los colegas – recurso posible en el mural virtual –, explicitando una práctica habitual en la rutina escolar: la de hacer las tareas apenas para atender la solicitud del docente.

Aunque hubiera un propósito comunicativo claro, el de comunicar el conocimiento construido sobre animales de la Mata Atlántica a los colegas de la clase, se pudo observar en los videos y publicaciones de los y las estudiantes que esto era poco considerado. El equipo de consultoras, atento a dicho aspecto, problematizó a lo largo de la formación algo que había pasado inadvertido no solo a los docentes sino también a los(las) coordinadores(as) pedagógicos(as) y técnicos(as). Los(las) formadores(as) locales de distintos sistemas escolares fueron por tanto invitados, por el equipo de consultoras, a reflexionar sobre la necesidad de redimensionar la comprensión del soporte mural como un espacio de interacción, de intercambio de experiencias, de saberes entre los y las participantes, tanto en los foros de discusión como en los encuentros sincrónicos, para que pudieran encaminar esa reflexión y provocación con los(las) coordinadores(as) pedagógicos(as), y que estos, a su vez, pudiesen problematizar dicho aspecto con el equipo de profesores y profesoras para realizar intervenciones puntuales con los estudiantes. Proceso que queda evidente en los fragmentos que siguen:

[...] Y pensando en estas intervenciones del profesor, creo que es pertinente también discutir la función que el mural/Padlet ejerce en la interacción e intercambio de informaciones. En los materiales que nos han llegado, por ejemplo, observamos algunos murales, que se hicieron – a propósito, con mucha creatividad – pero apenas para que la profesora los viera, sin de hecho ejercer su finalidad comunicativa. Sabemos que algunas escuelas ya han pensado sobre este aspecto, pero tal vez sea interesante hacerlo nuevamente en un encuentro formativo. (T.P.C)

[...] Observo que la comprensión del mural como espacio de interacción ha sido bien asimilada [...]. Lo que podremos fomentar todavía más, que no sea solo un espacio para presentación, sino para dar y recibir devolutiva de lo que está expuesto. (E.C.O.)

Tras ese movimiento formativo que nació totalmente inmerso en la práctica de la educación remota, se identificó mayor atención de parte de los y las participantes del programa al aspecto de la

interacción, sea al comentar las publicaciones e invitar a otros(as) estudiantes a hacer lo mismo, sea al orientar a los alumnos que el mural virtual o aun el que estaba en sus casas (para aquellos que no tenían acceso a internet) era público, y se destinaba a diferentes lectores. Con ello, hubo cambio significativo en la forma de presentar la publicación de videos, imágenes, y algunos estudiantes pasaron a direccionarse a un público más variado y ya no lo hacían apenas al profesor(a), así como comentaron las publicaciones de sus colegas.

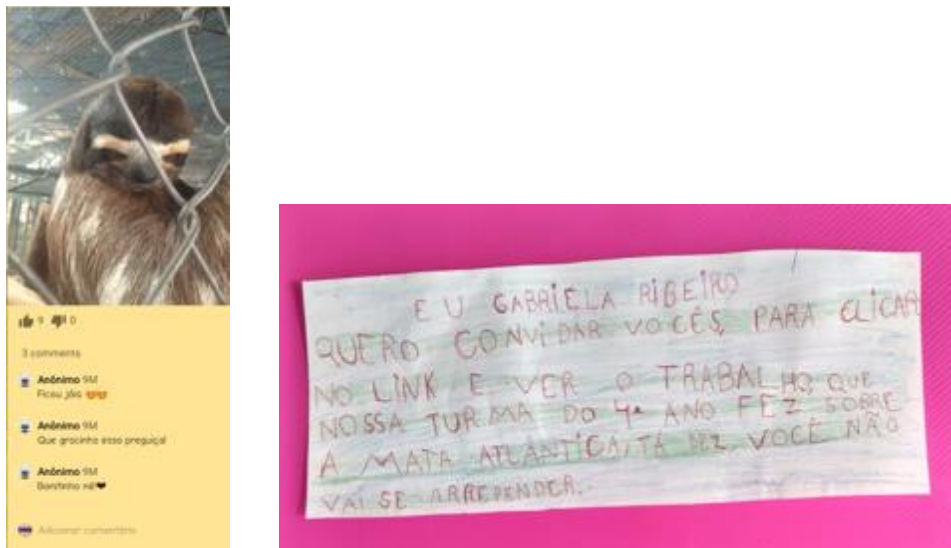


Imagen 4: Publicaciones en murales virtuales de distintos grupos participantes del Programa Formar DELP.

Aun con todos los progresos citados, los y las participantes coinciden en que hay mucho que avanzar, sobre todo en relación a la atención de todos(as) los(las) estudiantes con equidad educacional¹². Aunque la secuencia didáctica haya sido pensada tanto para alumnos que tenían acceso a las tecnologías, como para aquellos que no lo tenían, el proceso de acompañamiento de los aprendizajes y la interacción entre pares ocurrió con menor énfasis de la que ocurre de manera presencial. Los participantes destacan las dificultades y necesidad de avanzar en las políticas públicas para garantizar el acceso a las tecnologías digitales a todos(as) los(las) estudiantes, profesores(as) y coordinadores(as) que en muchos casos no adhirieron al trabajo, no por haber desacuerdo con la propuesta, o por no desearla, sino sobre todo por la dificultad en acceder/ofrecer los materiales.

Este trabajo, que utiliza secuencias didácticas cortas dentro de un programa de educación continua, reveló los posibles caminos que se pueden construir cuando hay asociación y colaboración entre las redes de educación y la sociedad civil. Es un hecho que la propuesta no llegó a todos los

¹² **Equidad** significa garantizar que existe una preocupación con justicia/procesos justos, de modo que la educación todos(os) los(las) estudiantes se considere de igual importancia. (UNESCO, 2019, p. 13).

alumnos de las seis redes educativas participantes, por diferentes razones ya señaladas en el texto, sin embargo llegó a un grupo importante de alumnos que estaban motivados a seguir aprendiendo, a mantener el interés y el vínculo con la escuela y lograron interactuar en mayor o menor medida dependiendo de las posibles condiciones de la familia. De acuerdo con los datos facilitados por los sistemas participantes del Programa Formar DELP, el 90% de los estudiantes que participan del programa realizaron al menos una de las secuencias didácticas ofrecidas. El enorme desafío – y que fue constante preocupación y foco de atención de todos los involucrados – son los estudiantes que no han accedido a ninguno de los materiales o lo han hecho de modo muy restringido. Para ese grupo es necesario y urgente ofrecer un trabajo de recuperación de aprendizajes y reintegración a la escuela de modo a garantizar el derecho al aprendizaje, que fue interrumpido debido a la crisis sanitaria aliada a la ausencia de políticas públicas que garantizaran a esos estudiantes las mínimas condiciones para permanecer en la escuela.

Consideraciones finales

Tras la suspensión temporal de las clases presenciales, la dinámica educacional se ha modificado no solo en Brasil sino en todo el mundo y al buscar mitigar los efectos del distanciamiento físico y del aprendizaje de los estudiantes, los profesionales de la educación hicieron diferentes intentos de desarrollar actividades pedagógicas no presenciales con estudiantes, enfrentando desafíos constantes para atender a las necesidades de todos y todas, considerando el contexto geográfico, sociocultural y económico de las diferentes regiones del país y de cada localidad.

A pesar de las dificultades encontradas, docentes, coordinadores y coordinadoras y equipos técnicos, participantes del programa Formar DELP, por medio del proceso formativo para el desarrollo de secuencias didácticas, en el cual han podido aprender a hacer/ser haciendo y analizando experiencias, lograron avanzar en sus conocimientos y apoyar a los y las estudiantes tanto en el desarrollo de capacidades lectoras y escritoras, como en la importancia de la escucha atenta de colegas, en el respeto y valoración de los saberes de las familias que en algunos casos eran la única fuente de información posible, además del progreso de la didáctica específica de Lengua Portuguesa y en estrategias para el trabajo con la educación remota. Y en el caso de los y las profesionales que desempeñan el rol de formadores(as), como los(las) coordinadores pedagógicos(as) y técnicos(as) de la secretaría, más allá de los progresos ya mencionados, han podido desarrollar acciones de formación articuladas al contexto de la práctica y con ello profundizar los saberes referentes a prácticas y estrategias formativas en el trabajo remoto.

Para Gallardo Fernández et al. (2021, p. 41),

[...] la escuela del siglo XXI necesita reinventar su praxis y su material didáctico[...] Sabemos que pasar del soporte papel al soporte digital conlleva una transformación profunda en el marco social, normativo y educativo, que va más allá del proceso de enriquecer o añadir hiperenlaces y videos a los textos escritos.

Los datos presentados y analizados no tienen como propósito servir de modelo para la enseñanza en Brasil, sin embargo, sugieren posibilidades para estudios y reflexiones sobre estrategias y caminos para la enseñanza de Lengua Portuguesa tanto en la modalidad a distancia en carácter de emergencia, como en la presencial, puesto que indica resultados en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes y en la formación continua de docentes, coordinadores(as) pedagógicos(as) y técnicos(as) de secretarías a partir de una experiencia vivida con gran éxito, a pesar de la carga de sufrimiento, limitaciones, exclusiones, superaciones, y que por ello se vuelve tan impactante para pensarse la realidad educacional brasileña.

Referencias

BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acceso: 11/01/2021.

Carvalho, S.P.; Klisys, A.; Augusto, S. (Org.). (2006), *Bem-Vindo, Mundo: Criança, cultura e formação de educadores*. São Paulo: Peirópolis. 205 p.

Chevallier, Y. (1995). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Dolz, J., Gagnon, R. & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.

em Rede, A. (2020). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 – relatório técnico (parcial). *Revista Brasileira de Alfabetização*, (13), pp. 185-201. <https://doi.org/10.47249/rba.v%13.465>

Frauendorf, R.B.S., Proença, H.H.D.M & Prado, G.V.T. (2020) Afinal, existe uma boa atividade de alfabetização? Estudos e Narrativas de professores sobre práticas escolares. In *Anais do XX Endipe – Rio 2020: Fazeres pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*.

Fundação Carlos Chagas. (2020). *Educação Escolar em Tempos de Pandemia*. Disponible en: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> Acceso: 15/02/2021

Gallardo Fernández, I. M., Mariño Fernández, R., & Vega Navarro, A. (2021). Creación de materiales didácticos digitales y uso de tecnologías por parte de los docentes de Primaria. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 85(1), 39-60. <https://doi.org/10.35362/rie8514063>

Garcia. G. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação*. Disponible en: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet> Acceso: 05/01/2021.

Imbernon, F. (2011) *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez. 14 v. Coleção Questões da nossa época.

Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

Nemorovsky, M. (2002). *O Ensino da Linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Novoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. 88 p. Disponível em: <repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3703/1/formprof.pdf> Acesso em: 10 jan. 2016.

Prado, G.V.T.P; Proença, H.H.D.M; Frauendorf, R.B.S; Munhoz, L.M.M. (2019) *Formação de professores em narrativas singulares*. In: *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.) pp.239. Edições Hipótese.

Samia, M.M. *Diálogos formativos: singularidades nas experiências de formadores da educação infantil*. (2016). 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Currículo e (IN) formação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.

UNESCO (2020). *Mapa Impacto Covid-19 na educação*. Disponible en: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acceso: 11/01/2021.

UNESCO (2020). *Relatório Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. Disponible en: <http://odh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/459-unesco>. Acceso: 11/01/2021.

Vaillant, D. (2013). *Programa TIC y Educación Básica: Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Vaillant, D. (2019). *Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción*. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, pp. 87-106, jan./abr. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>

Vigotsky, L.S. (2007). *A formação social da mente*. SP: ed. Martins Fontes.

Weisz. T. (2018). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.

Regime de exercícios domiciliares especial na pandemia Covid-19: o que pensam os estudantes de um curso na área da saúde?

Special home exercise regime in the Covid-19 pandemic: what do students of a health course think?

Josiane Bertoldo Piovesan¹

Ana Maria da Luz Schollmeier²

Cláudia Smaniotto Barin³

Francisco Nilton Gomes de Oliveira⁴

Resumo:

A pandemia do Covid-19 trouxe consigo a necessidade do distanciamento social e a mediação do processo de ensino e aprendizagem de forma remota. Nesse sentido, este trabalho visa compreender o que pensam os estudantes de um curso na área da saúde acerca do Regime de Exercícios Domiciliares Especial (REDE). Metodologicamente ancorados em um estudo de campo de caráter qualitativo e quantitativo, coletou-se por meio de um questionário do tipo survey, a opinião de 34 estudantes regularmente matriculados na disciplina de Estudos do Fazer Humano I e Terapia Ocupacional no Campo Social. Os resultados qualitativos foram categorizados a posteriori e analisados de acordo com Bardin, sendo que, os recursos tecnológicos mais usados pelos professores são as vídeoaulas e as plataformas de ensino aprendizagem. Por outro lado, as maiores dificuldades evidenciadas pelos alunos são: a dificuldade de organização da rotina, problemas técnicos de oscilação de internet, necessidade/falta da interação social e contato com os colegas, utilização de novos recursos tecnológicos e a com mais índice de evidência as questões relacionadas à saúde mental. Já como pontos positivos do Sistema REDE, observa-se a facilitação do acesso às aulas, acesso a novas tecnologias e oportunidades de ensino.

¹ Josiane Bertoldo Piovesan, Terapeuta Ocupacional pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela UFSM. Graduanda no Programa Especial de Graduação em Formação de Professores para a Educação Profissional (UFSM). E-mail: josiane_piovesan@hotmail.com

² Ana Maria da Luz Schollmeier, Licenciada em Química pelo Instituto Federal Farroupilha (IFF), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: anaschou93@gmail.com

³ Cláudia Smaniotto Barin, Graduação em Química Industrial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Química (UFSM) e Doutora em Química (USP). Atualmente é Professora Associada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: claudiabarin@ufsm.br

⁴ Francisco Nilton Gomes de Oliveira, Terapeuta Ocupacional e Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza, Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco. Atualmente é Professor Associado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). niltonufrj@gmail.com

Palavras-chave: recursos tecnológicos; ensino remoto; pandemia.

Abstract:

The Covid-19 pandemic brought with it the need for social distancing and the mediation of the teaching and learning process remotely. In this sense, this work aims to understand what students of a course in the health area about the Special Home Exercise Regime (SHER). Methodologically anchored in a qualitative and quantitative field study, it was collected through a survey questionnaire, the opinion of 34 students regularly enrolled in the discipline of Human Development Studies I and Occupational Therapy in the Social Field. The qualitative results were categorized a posteriori and analyzed according to Bardin, and the most used technological resources by teachers are video lessons and learning teaching platforms. On the other hand, the greatest difficulties evidenced by the students are: the difficulty of organizing the routine, technical problems of internet oscillation, need/lack of social interaction and contact with colleagues, use of new technological resources and the most evidence index issues related to mental health. As positive points of the NETWORK System, it is observed the facilitation of access to classes, access to new technologies and teaching opportunities.

Keywords: technological resources; remote teaching; pandemic.

1. Introdução

O ano de 2020 iniciou atípico para os mais diversos lugares do mundo, pois os primeiros rumores sobre uma possível pandemia começaram a se espalhar. Ela que teve início no continente asiático e também já percorria o continente europeu, causando morte e sofrimento, poderia se espalhar entre os mais diferentes continentes do mundo e, levava milhares de brasileiros a ficar em alerta, mas ainda sem medidas de proteção eficazes.

Fato este, que em meados do mês de fevereiro a pandemia Corona vírus (Covid-19) então, tão discutida pelos meios de comunicação, tornou-se presente no estado de São Paulo. A partir desse momento, as medidas de proteção começam a tomar um rumo mais sólido, o isolamento social, uso de máscaras e o uso de álcool em gel tornam-se as principais medidas de proteção contra o vírus.

As notícias sobre a pandemia Covid-19 nesse momento são cada vez mais constantes e o povo brasileiro se organiza para prevenção, tratamento e cuidados sobre o vírus, pois já aumentava o número de transmissão entre a população. Dessa forma, foram necessárias mudanças drásticas nos diferentes estados brasileiros, como quarentena e o fechamento de ambientes comerciais para evitar o contato social.

A pandemia Covid-19 transformou o modo de vida de milhares de brasileiros e de todas as pessoas dos demais locais do mundo. Em que, até mesmo o meio educacional, como escolas, universidades e os estudantes precisaram se adaptar as orientações que o Ministério da Saúde advertia diariamente. Um novo panorama educacional toma lugar e rapidamente professores e estudantes encontram-se em um universo “desconhecido”, com aulas totalmente online denominadas: “o ensino remoto”.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), lócus dessa pesquisa, ao seguir as orientações sobre os cuidados necessários ao encontro com a pandemia da Covid-19, aderiu ao Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) a partir do início do mês de março de 2020, quando foram suspensas as atividades acadêmicas e administrativas presenciais, em todos os campus da Instituição.

Essa nova realidade fez com que os educadores tivessem que buscar novas maneiras de ensinar, por meio do uso de tecnologia, como plataformas digitais, instrumentos pedagógicos e recursos eficazes para o ensino remoto. Já os educandos também necessitaram acostumar-se com a nova modalidade de ensino para estudar e interagir em aula de maneira online. Assim, surgiram novas possibilidades de ensino e aprendizagem para os agentes da educação, mas também novos desafios. Sendo assim, como foi e está sendo esta experiência para os estudantes? Quais recursos pedagógicos e tecnológicos são eficazes para aprender e construir conhecimento de maneira online? Como se apresentam esses desafios e perspectivas aos estudantes referentes ao seu ensino aprendizagem?

A partir dessa perspectiva, surge este estudo, que tem como objetivo compreender como está sendo a experiência dos estudantes do curso de Terapia Ocupacional com o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) adotado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) durante o período de isolamento social causado pela COVID-19. Para o levantamento dos dados utilizou-se um questionário online semiestruturado que foi enviado aos acadêmicos do curso de Terapia Ocupacional da referida instituição, no segundo semestre do ano de 2020, para possíveis contribuições na pesquisa e maior riqueza de reflexões.

2. O Ensino Remoto em tempos de Covid-19

A partir das concepções levantadas no tópico acima com relação a COVID-19, a alternativa para a área da educação a partir do isolamento social é a elaboração de aulas síncronas e assíncronas por intermédio das tecnologias. Ou, sistema REDE (como denominado na instituição desse estudo).

Segundo, Valente et al. (2020) e Rodrigues (2020), desde que a pandemia chegou ao Brasil as discussões e reflexões sobre Educação a Distância (EaD), bem como sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) têm se destacado e tomam o cenário educacional brasileiro.

As maneiras de desenvolver a educação em meio a pandemia, se de forma EaD ou ERE são distintas. Conforme Rodrigues (2020) é necessário conhecer a diferença existente. Porque, no ensino EaD, o planejamento e para a execução das atividades, há um “modelo” ou “métodos” didáticos e pedagógicos orientados para o ensino online que orienta os processos de ensino e aprendizagem nessa modalidade. Já, para o ERE tem-se uma adaptação curricular temporária como alternativa educacional até que as atividades presenciais possam retornar normalmente.

Assim, havia somente duas opções para a educação brasileira: paralisar ou aderir a ERE. As soluções no cenário emergencial são totalmente remotas, que anteriormente seriam desenvolvidas presencialmente. Assim, o uso dos recursos educacionais digitais e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) durante o a necessidade de isolamento social fora ainda mais

estimulada pelo Ministério da Educação (MEC) como recurso educacional durante a pandemia (RODRIGUES, 2020).

Moraes (2020) destaca que a presença da COVID-19, “acelerou a transformação da educação e impactou diretamente o processo de ensino- aprendizagem, e trouxe reflexos irreversíveis para educação”. Segundo o autor “nos libertamos” das paredes da sala de aula e descobrimos um ambiente imenso de oportunidades e desafios. Em que, o ensino nunca mais voltará a ser o mesmo, pois com a pandemia houve a necessidade de uma série de competências e habilidades, bem como a rápida adaptação e a aprendizagem de novas metodologias e formas de se comunicar e interagir.

As decisões, mudanças e transformações a partir do mês de março do ano de 2020 foram extremas para a sociedade, como o fechamento das fronteiras entre os países, a suspensão de voos internacionais e o isolamento social entre os cidadãos. A educação brasileira, na maioria das instituições, se viu migrando de uma hora para a outra, do ensino presencial para o ensino emergencial (Magalhães et al., 2020).

Todavia, não é tão simples mudar a matriz curricular, as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos utilizados e adaptar-se ao novo, ao diferente rapidamente. A pandemia levou os educadores a “aprender a aprender”, pois muitos professores ainda não estão familiarizados com as TDIC, o que necessitou maior preparo para trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Desacomodar-se, transformar-se e adaptar-se à nova situação que se apresentava em escala mundial era a única opção eficaz, para que os processos de ensino e aprendizagem não paralisassem. A sociedade necessitou se reorganizar em todos seus aspectos e juntamente, o sistema educacional, por meio de um novo comportamento e novas estratégias de ensino (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Essa realidade proporcionou que as instituições de ensino aderissem ao uso assíduo das novas tecnologias como recurso educacional, que segundo Médici, Tatto e Leão (2020, p. 138), “a tecnologia é um mecanismo capaz de ampliar a eficiência das atividades humanas em todos os segmentos sociais, dentre eles a educação”. As experiências com a pandemia, em relação ao maior uso das tecnologias e ao aderir o ensino remoto, por meio de aulas virtuais estimularam um novo cenário no “ambiente educacional” e conforme Catasman e Rodrigues (2020, p.11), podem proporcionar “um movimento de desacomodação, de provocação e de reconhecimento que é preciso aprender sempre”. Pois, as questões sociais, ambientais, mundiais, entre outras implicações estão diretamente relacionadas com a educação.

Em meio a tantas questões, implicações e interferências da pandemia nas atividades diárias da sociedade, os estudantes necessitam dar continuidade aos estudos de maneira online, com interação em um ambiente totalmente virtual. Essa situação que perdura desde o mês de março do ano de 2020 na UFSM, acarretou na imersão em um novo universo, para os acadêmicos da instituição. Estudantes oriundos de diversas cidades e estados permaneceram na cidade, outros já voltaram aos seus lares, mas mantiveram as atividades acadêmicas por meio do ensino remoto.

Todavia, ao estar diariamente envolvidos com atividades em ambientes virtuais “gerou” uma nova rotina de estudos para os discentes. Mas, não só de estudos, como também em outras áreas, como pessoais e familiares. A pandemia transformou a maneira de viver do educando.

Monteiro, Neto e Souza (2020), destacam a partir do estudo do estado da arte relacionado às alterações decorrentes da COVID-19 no sono dos estudantes universitários, que os horários para trabalhar e dormir tornaram-se flexíveis, o que perdeu-se na qualidade do sono em meio a pandemia, como também perda na qualidade de vida, física e mental.

Muitos estudantes durante a presença do Covid-19 necessitaram adiar formaturas, abandonar estágios curriculares, flexibilizar pesquisas científicas, entre outras alterações na continuidade dos estudos. Além, do isolamento social também influenciou no desempenho acadêmico, “momentos de incerteza, insegurança, falta de rotina de atividades escolares e extracurriculares, agravaram-se os quadros de distúrbios do sono”, durante a pandemia (MONTEIRO; NETO; SOUZA, 2020, p. 24).

Assim sendo, a pandemia Covid-19 transformou o modo de vida dos acadêmicos brasileiros, proporcionando novas vivências, mas também interferiu diretamente na continuidade dos estudos, estimulando os educandos a “reorganizar-se” para ter êxito nos estudos. Realidade está, um tanto desconfortante e ao mesmo tempo produtora de estímulos para um novo cenário da educação brasileira.

3. Metodologia

A metodologia da pesquisa consiste em estudo de campo de caráter qualitativo e quantitativo. Nesse viés os dados demonstram percentuais quantitativos e questões que abarcam reflexões acerca do sistema REDE, se configurando qualitativos. A pesquisa ocorreu no mês de novembro do ano de 2020. Para a coleta de dados, foi utilizado como instrumento de coleta, um questionário eletrônico semiestruturado direcionado e enviado a estudantes do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSM/RS. A partir do convite para participação da pesquisa e envio do questionário, obteve-se 34 respostas. Os discentes que responderam o questionário são alunos do 1º semestre e 5º/6º semestre do curso supracitado, cursando as disciplinas de Estudos do Fazer Humano I e Terapia Ocupacional no Campo Social.

O questionário foi elaborado usando as ferramentas de formulários do Google Drive e foi composto por 5 (cinco) questões de múltipla escolha e de respostas curtas, variando-as, objetivando responder os questionamentos das pesquisadoras.

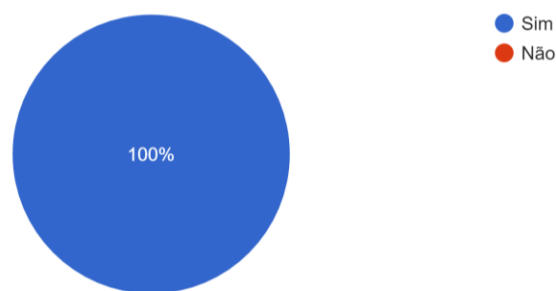
É importante salientar que o trabalho proposto, segue os preceitos éticos. Ao convidar os participantes, foi informado que as respostas eram sigilosas, respeitando a identidade dos mesmos. Também os participantes assinaram um termo de consentimento de participação e foram informados os objetivos previstos pelas pesquisadoras.

O procedimento de análise e os passos empreendidos para realizar a organização dos dados fornecidos por meio do questionário, desenvolveu-se com Análise de conteúdo, que se apresenta como um conjunto de instrumentos metodológicos utilizados para analisar os dados (BARDIN, 2011). Dessa forma, as respostas dos participantes foram categorizadas e respondidas anonimamente, em que usaremos os codinomes E1 à E34 para nos referirmos aos participantes da pesquisa.

4. Resultados e Discussão

A partir do envio do questionário eletrônico e da coleta dos dados obteve-se a participação de 34 alunos, todos discentes da área da saúde. Ao serem indagados sobre a adesão ao sistema aderido pela universidade, todos responderam que sim, mantendo 100% da equivalência a essa pergunta como observa-se na Figura 1.

Figura 1- Adesão dos alunos ao Sistema REDE

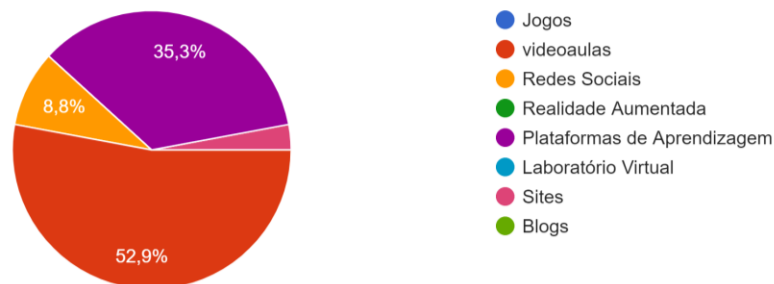


Fonte: autoras (2020)

Fazendo uma análise retrospectiva, o primeiro semestre a qual o sistema REDE foi implantado, março de 2020, foi configurado um semestre atípico e flexível, ou seja, talvez as respostas a essa pergunta pudessem ser alteradas. Nesse semestre, ao normatizar o sistema REDE, todos os alunos que foram convidados a participar responderam que sim para tal questão. Esse dado também nos mostra o quanto os meios tecnológicos são importantes nesse momento para o processo de ensino desses alunos.

Para a melhor aderência e efetividade dos processos de ensino aprendizagem é necessária uma gama de metodologias e/ou recursos tecnológicos. Nesse sentido, foi questionado aos acadêmicos quais os recursos mais utilizados pelos docentes no ensino remoto. Como observa-se no Figura 2.

Figura 2- Recursos tecnológicos mais utilizados no ensino remoto.



Fonte: autoras (2020)

Das alternativas listadas como opções, as que mais se destacam são as plataformas de aprendizagem, videoaulas, redes sociais e sites. Para compreender melhor a eficiência desses recursos, descreveremos brevemente sobre a utilização desses recursos.

A plataforma de ensino-aprendizagem mais utilizada é a Plataforma Moodle. Institucionalmente ela já era utilizada mesmo antes da pandemia e tinha como viés o suporte a cursos presenciais e EAD (ensino a distância) possuindo muitos recursos disponíveis para utilização.

A filosofia educacional sobre a qual se baseia o Moodle é a do construcionismo, que afirma que o conhecimento é construído na mente do estudante, ao invés de ser transmitido sem mudanças a partir de livros, aulas expositivas ou outros recursos tradicionais de instrução. Deste ponto de vista, os cursos desenvolvidos no Moodle são criados em um ambiente centrado no estudante e não no professor. O professor ajuda o aluno a construir este conhecimento com base nas suas habilidades e conhecimentos próprios, ao invés de simplesmente publicar e transmitir este conhecimento (SABBATINI, 2007, p. 2)

Por já ter sido utilizada em outros momentos, acredita-se que a plataforma moodle é a que menos apresenta desafios aos docentes e discentes e possui muitos recursos disponíveis para utilização e potencialização do ensino-aprendizagem. Também, devido a pandemia os setores da universidade, disponibilizaram vários vídeos e materiais explicando sua forma de uso e todos os recursos que podem ser utilizados, facilitando ainda mais o uso e reforçando suas potencialidades.

Outra plataforma que foi sugerida pela instituição para utilização durante este período, foi o “Classroom” ou conhecido como “Google Sala de Aula”. Ele pode ser descrito como um organizador de conteúdos e atividades. Ou seja, os professores gerenciam o conteúdo e por meio dele criam, distribuem e avaliam as atividades. Schiehl e Gasparini (2016) reiteram que “como o estudante recebe todas as informações que são registradas no Google Sala de Aula, minimiza possíveis esquecimentos ou falhas. Também facilita a observância dos prazos e alertas de atividades a serem cumpridas” (p. 6).

A vídeoaula é uma aula gravada, de diversas formas conforme a criatividade do professor e distribuída aos alunos por meio de plataformas, e-mails ou aplicativos da escolha do professor. Esse recurso possui como maior objetivo ilustrar, demonstrar, reforçar e complementar um conteúdo.

As vídeo-aulas possuem grande importância para o aprendizado do aluno. A gravação destas aulas requer maior tecnologia, pois para que possua uma qualidade satisfatória é imprescindível um local adequado para a sua gravação, de preferência com isolamento da acústica. Após a gravação, é necessário editar as filmagens e verificar se houve algum erro que não foi perceptível durante o processo, além de implementar vinhetas do curso para melhor identificação (NUNES et al, 2007, p. 5).

Ainda mais, reconhecendo a dinâmica das aulas neste período remoto, as videoaulas permitem com que o aluno assista a aula no momento que estiver mais disponível e, reveja caso precisar reforçar algum ponto do conteúdo que ficou com dúvidas. Isso se torna um facilitador, considerando que o home office engloba muitas atividades além das educacionais.

As redes sociais, por sua vez, ganham espaço não somente para o entretenimento e comunicação entre as pessoas conhecidas, mas também para mensagens rápidas que facilitam o contato entre aluno/professor. Sendo assim, com o *Whatsapp*, é possível criar grupos de envio de lembretes e avisos de última hora. O *Facebook* possibilita a criação de grupos que podem ser inseridos materiais, fotografias, recados, enquetes.

O *Instagram* neste caso, curso de Terapia Ocupacional, foi utilizado para a divulgação e elaboração de *lives* e rodas de conversa entre alunos e profissionais, onde houve uma facilitação e aproximação dos profissionais de outros lugares às *lives* promovidas aqui. Isso possibilita trocas e discussões importantíssimas para os alunos em formação.

Segundo Miranda et al. (2011, p. 216), “as redes sociais permitem que os seus membros se apresentem, articulem as suas relações sociais e estabeleçam ou mantenham relações com outras pessoas”. Além disso, o ensino não fica centrado no professor e as redes sociais possibilitam a criação de uma rede de contatos e de partilha de conhecimentos.

Apesar de todos os benefícios que os recursos apresentam e da potencialização do ensino aprendizagem, mediante a situação atual, muitos alunos apresentam dificuldades para conseguir se adequar ao sistema REDE. Essas dificuldades são divididas em categorias e subcategorias e distribuídas no Quadro 1. para melhor visualização.

Quadro 1- Maiores dificuldades que os estudantes vivenciam nos estudos com o distanciamento social.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
Infraestrutura, Adaptação e organização	Organização dos estudos	<p>E5- Dificuldade para conciliar a nova rotina com os estudos via rede.</p> <p>E11-Conciliar a rotina de casa com a rotina de estudos.</p> <p>E12-Ter uma rotina de estudos</p> <p>E2-Separar os momentos de estudo e os de lazer.</p> <p>E22-Manter a rotina de estudos e evitar distrações.</p> <p>E18-Compreender como me organizo sem sair de casa e fazer as atividades no presencial, separar o lazer do momento de trabalho e toda a questão organizacional.</p> <p>E14-Minha maior dificuldade foi aderir ele e encaixar com uma nova rotina dentro de casa.</p> <p>E15-Organização com aulas assíncronas.</p> <p>E13-O próprio isolamento social, conviver 24h com a família, falta de concentração, barulhos em casa durante as aulas.</p>
	Problemas técnicos e excesso de atividades	<p>E28-Conexão ruim da internet e sobrecarga de atividades online (muito mais atividades e pedidos do que nas aulas presenciais)</p> <p>E9-Conseguir dar conta dos conteúdos e alguns problemas de internet</p>
Infraestrutura e processos psíquicos	Problemas técnicos	<p>E6-Equipamentos pessoais precários e internet fraca.</p> <p>E24-oscilação da internet</p> <p>E25-Acesso a internet</p> <p>E21-oscilação de luz e internet</p>
		<p>E8-Tenho problemas em me concentrar nas aulas e atividades pois em casa fico muito dispersa, problemas técnicos como o microfone me impedem de participar mais das aulas.</p> <p>E16-A instabilidade da conexão com a internet, problemas no computador e a dificuldade de concentração</p> <p>E3-Ansiedade, internet inconstante e rotina diferente.</p> <p>E7-Conexão da internet e fragilidade psicológica</p> <p>E1- Concentração</p>

	Acesso a internet e saúde mental	E10-concentração E26-Dificuldade de concentração nas aulas tanto síncronas quanto assíncronas, as aulas em Rede pedem muita disciplina para estudo. E27-Algumas disciplinas não consegui acompanhar pois minha saúde mental não permitiu.
Interação Virtual	Necessidade de interação presencial	E23-Falta de interação com alunos e professor; não ter as aulas práticas que ajudariam a complementar a teórica. E17-Acredito que a distância e falta de interação física com os colegas. A faculdade é um espaço novo e todos anseiam pelo momento de entrar, conhecer o campus e ter contato com professores e colegas.
	Aprendizagem com novas tecnologias	E19-A maior dificuldade foi o aprendizado em utilizar tais redes sociais, recursos e plataforma da Universidade.
Outros		E4-Tenho achado o sistema bastante positivo até então, percebo como os professores se esforçam para trazer a sensação do presencial para a sala de aula. E20-No momento não tenho dificuldades. Porém, um que posso citar e que pode ocorrer durante este isolamento social utilizando REDE, é o fato de eu estar no conforto da minha casa, e acabar não estando 100% dedicada aos estudos/ 100% presente nas aulas.

Fonte: Autores (2021)

A partir do quadro 1, é possível identificar as maiores dificuldades elencadas pelos discentes em relação aos estudos ao aderir ao sistema REDE durante a pandemia. As falas dos estudantes foram organizadas em três categorias: "Infraestrutura, adaptação e organização", "Infraestrutura e Processos Psíquicos" e "Interação Virtual". Os acadêmicos da área da saúde em sua maioria, nove (9) respondentes destacaram que apresentam dificuldades em se organizar para estudar, como segue a fala do estudante E18 *"Compreender como me organizo sem sair de casa e fazer as atividades no presencial, separar o lazer do momento de trabalho e toda a questão organizacional"*.

Nas falas dos estudantes, percebe-se que houve a mudança na rotina de estudos em função da pandemia, ao adaptar-se e também organiza-se com as atividades acadêmicas não mais presenciais, mas online, desde a disciplina nos estudos e organização de todas as áreas fundamentais, como: área física, emocional, intelectual, profissional e sócio-afetiva principalmente. Como também representadas nas falas do discente E5: *"Dificuldade para conciliar a nova rotina com os estudos via rede"*. E, o educando E2 comentou *"Separar os momentos de estudo e os de lazer"*.

Alguns estudantes também relataram, que além da dificuldade de organização com a nova rotina de estudos e adaptação ao sistema online sentiram problemas com a saúde mental, como apresentado pelo estudante E7 ao ser questionado sobre sua maior dificuldade sobre os estudos durante o distanciamento social, ele diz: *“Conexão da internet e fragilidade psicológica”*, bem como destacado por E27 *“Algumas disciplinas não consegui acompanhar pois minha saúde mental não permitiu”*.

A saúde mental é uma área fundamental para o êxito nos estudos e andamento das atividades acadêmicas para os educandos, mas com o ensino remoto, as aulas foram desenvolvidas totalmente ou parcialmente em ambientes virtuais por um longo período de tempo, o que acarretou em horas na frente do computador, exigindo a concentração e o isolamento social por meses, em que cada graduando necessitou adaptar-se ao novo ensino que se apresentava.

Segundo, De Souza et al (2020) em seu estudo que se propôs a avaliar o conhecimento sobre a pandemia do Covid-19 entre estudantes de graduação da área da saúde (Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição e Psicologia), com amostra de duzentos e oitenta e dois (282) estudantes de uma instituição pública de ensino no interior do Rio Grande do Norte, os resultados indicaram que para 62,1% dos estudantes participantes da pesquisa, a interrupção das atividades durante a pandemia terá influência sobre o seu rendimento acadêmico. E, em relação a saúde mental no momento de pandemia, a maior parte dos discentes (69,4%) referiu sentir prejuízos em sua saúde mental, o que vem ao encontro das falas dos educandos E7 e E27, que também relataram a saúde mental comprometida com o distanciamento social e o ensino remoto.

Essa realidade está sendo vivenciada no ano de 2020, por muitos estudantes brasileiros durante a pandemia, pois se encontram imersos em uma nova rotina de atividades totalmente online, bem como apresentam dificuldades de concentração durante as aulas remotas, fato abordado por quatro (4) graduandos em suas respostas. Conforme o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2020) em pesquisa promovida pelo CONJUVE (Conselho Nacional da Juventude), em parceria com Fundação Roberto Marinho, Rede Conhecimento Social, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Em Movimento, Visão Mundial, Mapa Educação e Porvir, com mais de trinta e três mil (33.000) jovens (entre 15 a 29 anos) de todo o país, sobre o impacto do novo coronavírus (Covid-19) na vida dos jovens tanto do ensino médio como estudantes da universidade, quando arguidos sobre o ensino remoto, relataram ser um desafio. Desses estudantes, oito em cada dez disseram ter passado a desenvolver alguma atividade de ensino em casa. Segundo o levantamento realizado, não é a infraestrutura tecnológica, como a facilidade de acesso às aulas, atividades e conteúdo, nem a falta de tempo, mas o equilíbrio emocional e a capacidade de organização do educando para dar continuidade nos estudos. Os resultados da pesquisa demonstraram que a falta de

equilíbrio emocional durante a pandemia afeta diretamente grande parcela dessa população.

A dificuldade com a conexão da internet foi citada pelos discentes como uma limitação para desenvolver os estudos durante a pandemia, como problemas técnicos de microfone, oscilação e acesso à internet, elencados na subcategoria “Problemas Técnicos e excesso de atividades” e especificamente em “Problemas Técnicos”. Todavia, conforme o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2020) em pesquisa desenvolvida pelo CONJUVE e colaboradores no mês de maio, revelou a percepção de parte dos jovens brasileiros quanto aos reflexos da pandemia na rotina e os sentimentos compartilhados por eles, após a presença do Covid-19, demonstrando que as dificuldades e limitações para estudar vão além de problemas técnicos, mas sim que o equilíbrio emocional é um dos fatores que mais interfere nesse momento de ensino remoto, pois segundo a pesquisa problemas de ansiedade, tédio e impaciência foram os sentimentos mais apontados pelos participantes durante este momento.

Dois (2) educandos também mencionaram que sentem dificuldades com a interação virtual e que necessitam de interação presencialmente com colegas e professores, bem como de estar na universidade. O acadêmico E23 comenta: “Falta de interação com alunos e professores; não ter as aulas práticas que ajudariam a complementar a teórica”.

Os estudantes que iniciarem o curso de Terapia Ocupacional no ano de 2020, os chamados calouros não tiveram a oportunidade “talvez” de conhecer a Universidade Federal de Santa Maria, pois logo nas primeiras aulas, já vivenciaram a suspensão das atividades presenciais na instituição, quando expressado na fala do educando E17 ao comentar sobre suas dificuldades: “Acredito que a distância e falta de interação física com os colegas. A faculdade é um espaço novo e todos anseiam pelo momento de entrar, conhecer o campus e ter contato com professores e colegas”.

Nesse sentido, observamos que as dificuldades elencadas são muitas. Desde o viés tecnológico até os indicadores psicológicos e emocionais. Porém, o momento também consegue potencializar algumas coisas, como observa-se na Tabela 2, que traz as contribuições do Sistema REDE para o ensino aprendizagem dos acadêmicos de TO.

Quadro 2- Contribuições do Sistema REDE para os estudos e aprendizagem dos acadêmicos

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
Continuidade nos estudos	Facilitou o acesso às aulas	<p>E2- Contribuiu, pois sem ele o ano letivo teria parado.</p> <p>E1- Facilidade no acesso de materiais;</p> <p>E4- Sim, pois estou achando mais tranquilo poder fazer as aulas sem precisar me deslocar até a UFSM, ainda mais no verão e grávida.</p> <p>E5- Sim, contribuiu com motivação para seguir com os estudos.</p> <p>E6- Sim, esse sistema permitiu que eu iniciasse minha graduação mesmo nesse contexto que estamos vivendo.</p> <p>E7- Sim, não deixar acumular disciplinas para os próximos semestres.</p> <p>E11- Acredito que sim, pois permitiu que mantivéssemos o vínculo com a universidade, que continuássemos aprendendo, possibilidade de convidados externos maravilhosos que não poderiam vir conversar com a gente e trocar experiências na modalidade presencial, proporcionou algumas reflexões sobre esse momento e, por fim, esquecer um pouco sobre a situação de pandemia.</p> <p>E14- Impediu perder o semestre</p> <p>E16- Sim. REDE foi nosso primeiro contato com a universidade e as cadeiras. Acredito que sem esse sistema não teríamos uma maneira de construir as atividades e desenvolver conteúdos e aprendizagem, durante a pandemia.</p> <p>E20- Sim, consegui manter as aulas da faculdade.</p> <p>E21- Sim, poderíamos estar sem aula nenhuma, mas com o REDE boa parte dos universitários continuou seus estudos da melhor forma.</p> <p>E22- Sim, porque apesar da pandemia está conectando as pessoas</p> <p>E23- Sim, contribui para a continuação dos estudos</p> <p>E19- Sim. Contribuiu e está contribuindo com os aprendizados adquiridos durante as aulas. Algumas destas contribuições posso citar as aulas sendo gravadas, em meu ponto de vista, é algo fundamental para esse momento em que estamos vivendo, pois muitas pessoas que estão usando a REDE, possui outras atividades no seu dia a dia, possibilitando assim, que o indivíduo possa assistir às aulas.</p>

	Acesso a novas tecnologias e possibilidade de aprendizagem	<p>E3- Sim. A persistência, as lives de grandes potências, materiais disponibilizados e o apoio dos professores para dar continuidade mesmo nesse período de tempo turbulento.</p> <p>E8- por meio de videoaulas e cursos online</p> <p>E9- Sim, foi possível vivenciar mais experiências, como eventos e palestras, que no período habitual não sobrava tempo</p> <p>E12- Sim, conhecer sobre teleatendimento online, novas formas de atender um paciente na prática, novas formas de ter aula.</p> <p>E17- Sim, apesar das perdas que se tem com o distanciamento, percebi que consigo explorar mais conteúdos de meu interesse por não ter o tempo de deslocamento para a universidade, e a flexibilização dos conteúdos a partir de alguns professores.</p> <p>E18- Sim, pois comecei a abrir e descobrir outras formas de pesquisas, sites novos, artigos...</p> <p>E25- Vídeo aulas, leituras recomendadas, filmes, lives e etc.</p> <p>E24- Sim, pois pude continuar os estudos sem precisar esperar voltar ao presencial. Possibilitou que tenhamos experiências novas de aprendizado com as tecnologias.</p>
Contribuição	Contribuição com limitações	<p>E10- Não tive todo o aproveitamento que gostaria, mas vi as aulas como pude</p> <p>E13- Contribuiu sim. Mesmo sendo exaustivo e não 100% prático, está dando certo em relação a trabalhos, leitura e acesso aos professores.</p>
Outro	Não contribuiu	E15- Não.

Fonte: Autoras (2020)

A REDE, seja ela da forma como foi denominada pela instituição ou rede no sentido de estar conectados à Internet possui muitas possibilidades e potencialidades. Nesse sentido, o quadro 2. apresenta algumas dessas contribuições as quais foi possibilitada durante a pandemia da COVID-19 na visão dos discentes respondentes. A fala dos estudantes foi organizada em duas categorias: “Continuidade dos estudos” e “contribuição”.

Como observa-se no quadro 2, que 14 dos estudantes se referiram que o sistema REDE facilitou o acesso às aulas e conseqüentemente a continuidade aos estudos como se refere

o estudante E21 *“Sim, poderíamos estar sem aula nenhuma, mas com o REDE boa parte dos universitários continuou seus estudos da melhor forma.”* ou seja, o REDE possibilitou que mesmo durante a pandemia e o isolamento social os alunos conseguissem ter acesso às aulas e prosseguir com o semestre.

Além disso, esse sistema possibilitou outras oportunidades, que talvez, se estivéssemos no ensino presencial não tivessem acontecido, como por exemplo na fala do estudante E11 *“Acredito que sim, pois permitiu que mantivéssemos o vínculo com a universidade, que continuássemos aprendendo, possibilidade de convidados externos maravilhosos que não poderiam vir conversar com a gente e trocar experiências na modalidade presencial, proporcionou algumas reflexões sobre esse momento e, por fim, esquecer um pouco sobre a situação de pandemia.”* Essa fala demonstra que as *Lives*, foram potenciais e garantiram uma experiência incrível aos estudantes. As mesmas podem ser vistas como espaço de interação, entretenimento e informação. Além disso, Almeida e Alves (2020) reiteram sobre as *lives* que:

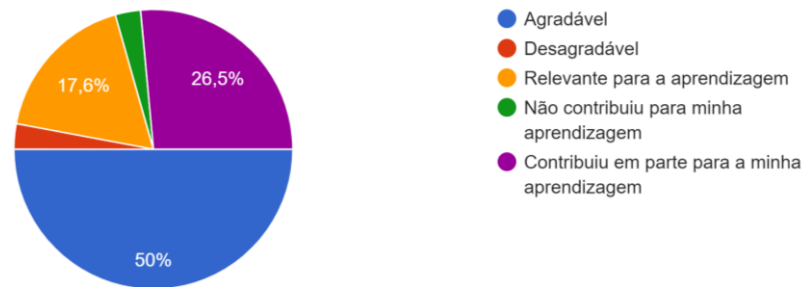
Com diferentes objetivos, o consumo das *lives* tem proporcionado o engajamento social dos sujeitos envolvidos no processo, sejam eles atores ou espectadores dessas produções. Esse engajamento vai desde a comunicação síncrona entre os participantes nos chats, até o compartilhamento e as curtidas que potencializam a visibilidade do conteúdo (p. 153).

Ainda, os estudantes reiteram que foi possibilitado acesso a novas tecnologias como apoio à aprendizagem e que essas contribuam de maneira efetiva a continuidade dos estudos. Reitera-se a fala dos estudantes E8 *“por meio de videoaulas e cursos online”* e, E25 *“Vídeo aulas, leituras recomendadas, filmes, lives e etc.”* Isso demonstra a variedade de recursos que podem ser utilizados de maneira educativa, demonstrando seus objetivos bem claros e oportunizando experiências novas, as quais no ensino presencial por vezes, não era utilizado.

Oliveira et. al (2020) reiteram que a partir da pandemia precisou-se uma reinvenção dos modos de ensinar. Sendo assim, os recursos tecnológicos podem promover o desenvolvimento de competências dos estudantes além de criar um novo significado às interações sociais. As ferramentas tecnológicas também estimulam a autonomia do aluno, tendo em vista que é possível assistir a aula em qualquer horário e em quaisquer locais. Porém, isso conseqüentemente exige mais responsabilidade do aluno para administrar seu tempo de estudo (OLIVEIRA et. al., 2020).

E como última indagação aos estudantes, foi perguntado como foi a sensação de interagir com os colegas pelo sistema REDE. Como observa-se no Figura 3.

Figura 3- Como foi interagir com os colegas por meio do Sistema REDE.



Fonte: Os autores (2020)

Nesse sentido, observa-se que apesar de todas dificuldades e aprendizagens, a maioria dos alunos relatam que a experiência de interação com os colegas foi agradável através do sistema REDE, contando com a resposta de 17 alunos. Seguido a isso, o número mais expressivo conta com 9 discentes que relataram que contribuiu em parte para a aprendizagem.

Nesse sentido, observamos que as redes e as aulas pela internet possibilitam um infinito de ideias e formas de mediar o ensino aprendizagem. Além disso, agregam novas metodologias, recursos e até novas formas de nos relacionar a partir delas.

5. Considerações Finais

A partir do relato dos discentes do curso de Terapia Ocupacional observa-se que a pandemia trouxe consigo um sentimento de reinventar-se: as relações e os modos de aprender. Pois, os estudantes necessitaram adaptar-se ao novo contexto educacional que se apresentava: o ensino remoto e, assim dar continuidade aos estudos.

A internet tornou-se não somente lazer e interação, mas campo de pesquisa e o principal recurso para o ensino. Os professores precisaram “driblar” as tecnologias e utilizar os recursos de modo variado e criativo para que o aluno conseguisse aprender de forma mais interessante e com mais autonomia.

Os problemas técnicos e a saúde mental foram os principais desafios encontrados durante o ensino remoto, porém, esses casos são relatados em diversos trabalhos como um acontecimento comum durante a pandemia.

Já como contribuições, têm-se a potencialidade dos recursos tecnológicos que possibilitaram a continuidade dos estudos e facilitaram o acesso dos estudantes às aulas.

Conclui-se que é possível mesmo em tempos da não presencialidade proporcionar aos alunos uma educação de qualidade e implantar um sistema efetivo de ensino remoto que dê conta de abranger todos os alunos e, de não interromper as atividades educacionais que precisam continuar mesmo em tempos de pandemia.

Referências Bibliográficas

Almeida, B. O.; Alves, L. R. G. (2020) Lives, Educação e Covid-19: Estratégias de Interação na Pandemia. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 10, n. 1, p. 149-163, DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p149-163

Bardin, L. (2011) *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Catasman, A. S; Rodrigues, R. A. (2020) Educação a Distância na crise Covid-19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n.6, p. 1-26. DOI: [10.33448/rsd-v9i6.36991](https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.36991)

De Souza, T, A. et al. (2020) Avaliação do conhecimento sobre a pandemia Covid-19 entre estudantes de graduação do interior do estado Rio Grande do Norte. *Revista Sustinere*, v. 8, n. 1, p. 23-43, 2020. Acesso em: 26 nov. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/50821-180651-1-PB.pdf

Magalhães, J. H. S et al. (2020) Politecnia, cibercultura e ensino remoto emergencial: um estudo das práticas adotadas não Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 9, n.11, p.1-24. DOI: 10.33448/rsd-v9Eu11.9427.

Médici, M, S; Tatto, E, R & Leão, M, F. (2020) Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. *Revista Thema*. v. 18. p. 136-155. DOI: 10.15536/thema.V18.Especial.2020.136-155.1837.

MMFDH, (2020). Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Jovens relataram vontade de abandonar a escola e queda da renda familiar na pandemia, revela pesquisa. jul. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/julho/jovens-relatam-vontade-de-abandonar-a-escola-e-queda-da-renda-familiar-na-pandemia-revela-pesquisa>. Acesso em: nov. 2020

Miranda, L et al. (2011) Redes sociais na aprendizagem. *Educação e tecnologia: reflexão, inovação e práticas*, n. 1, p. 211-230. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4687>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

Monteiro, B, M.M; Neto, C, N. S & Souza, J, C. (2020) Sono e cronotipo em estudantes universitários na pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p.1-29. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.76881

Moraes, E. C. (2020) Reflexões acerca das Soft Skills e suas interfaces com a BNCC no contexto do Ensino Remoto. *Research, Society and Development*, v. 9, n.10, e9499109412. DOI: 10.33448/rsd-v9Eu10.9412

Nunes, T. S et al. (2007) A utilização de vídeo-aulas e videoconferências no aprendizado do estudante na educação a distância. In: *VII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89366>>. Acesso em: 24. nov. 2020.

Oliveira, B. R. et. al. (2020) Recursos tecnológicos potencializadores do ensino não presencial em tempos de pandemia do COVID-19. *Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação*, v. 7, n. 1, p. 129-155. DOI: /10.24208/rebecin.v7iespecial.204

Rodrigues, A. (2020) Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. *SBC Horizontes*. Recuperado do URL: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>.

Sabbatini, R. M. E. (2007) Ambiente de ensino e aprendizagem via Internet: a Plataforma Moodle. *Instituto EduMed*, v. 7.

Schiehl, E. P; Gasparini, I. (2016) Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 14, n. 2. DOI: [10.22456/1679-1916.70684](https://doi.org/10.22456/1679-1916.70684)

Valente, G. S. C et al. (2020) O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. *Research, Society and Development*, v. 9, n.9. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8153

OEI






Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos



C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
Fax.: +34 91 594 32 86

oei.int

 Organización de Estados Iberoamericanos
 Paginaoei
 @EspacioOEI
 @Espacio_OEI
 Organización de Estados Iberoamericanos