



CIÊNCIAS HUMANAS

Diferenças sociais e o papel da escola na sociedade: atuação transformadora no contexto pandêmico e pós-pandêmico*Social differences and the role of the school in society: transformative action in the pandemic and post-pandemic context*Fabiana de Freitas Poso¹, Willian Alves Pereira², Aline Silva Dejosi Nery³, Bruno Andrade Pinto Monteiro⁴

RESUMO

Atualmente, vivemos os impactos de uma pandemia inesperada, causada pela COVID-19, a qual repercutiu diretamente sobre as estratégias de ensino. Com isso as desigualdades sociais no contexto educacional se destacaram, principalmente às que atravessaram as questões étnico-raciais. Desta forma, o presente trabalho visou investigar as relações das questões socioeducativas que emergiram durante a pandemia e correlacioná-las com as perspectivas de um período pós-pandêmico, a partir de curso de extensão pela promoção de debates relacionados à vida universitária e aos problemas causados pela pandemia. Os cursistas preencheram um formulário que instigou reflexões no intuito de colaborar com a construção de estratégias em um contexto pós-pandêmico menos desigual. As respostas foram categorizadas e analisadas de acordo com Laurence Bardin. Como resultado percebe-se que serão grandes os desafios da educação para o momento pós-pandemia; no entanto, para que os efeitos não sejam ainda mais prejudiciais, é preciso que as atividades estejam contextualizadas à realidade dos educandos para uma educação mais democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Pandemia; desigualdades educacionais; análise de conteúdo.

ABSTRACT

We are currently experiencing the impacts of an unexpected pandemic, caused by COVID-19, which has had a direct impact on teaching strategies. As a result, social inequalities in the educational context stood out, especially those that crossed ethnic and racial issues. Thus, the present work aimed to investigate the relations of socio-educational issues that emerged during the pandemic and correlate them with perspectives of a post-pandemic period, based on an extension course in which discussions related to university life and the problems caused by the pandemic were promoted. The course participants filled out a form that stimulated reflections to collaborate with the construction of strategies in a less unequal post-pandemic

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde pelo Instituto Nutes, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro/RJ – Brasil. E-mail: bianabia@bol.com.br

² E-mail: willianzucker@gmail.com

³ E-mail: alinesnery@gmail.com

⁴ E-mail: bpmonteiro@gmail.com



context. The answers were categorized and analyzed according to Laurence Bardin. As a result, the challenges of education for the post-pandemic era will be great; however, for the effects not to be even more harmful, it is necessary that activities be contextualized to the reality of the students for a more democratic and inclusive education.

Keywords: *Pandemic; educational inequalities; content analysis.*

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, tivemos nos últimos anos mudanças profundas na forma como a escola pública se organizou e cumpriu sua função social. Dentre essas grandes mudanças está a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, vigente até hoje com várias alterações, mas que trouxe grandes transformações no cenário educacional brasileiro.

Libâneo (1986), ao discutir a questão da democratização da escola pública, mostra a importância do objetivo e questiona os métodos de ensino que não se relacionam à aquisição do saber não vinculado às realidades sociais; sendo preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos e que estes possam reconhecer nos conteúdos, o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade, sendo esta a prática social.

Logo, se o educando entende a importância do conteúdo para a vida dele, isso pode levar a um aumento do interesse para o aprendizado, de forma que ele compreenda que para tudo existe um significado e que não se trata de uma exigência meramente curricular.

Esse interesse pelo aprendizado pode levar o estudante a romper estereótipos e modificar o seu contexto social, já que conforme Bourdier (1992 *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), o capital cultural e o nível de classe a que o indivíduo pertence são os responsáveis pela manutenção da desigualdade na estrutura social, fazendo com que um sujeito de classe baixa tenha menos condições educacionais que um sujeito de classe média, que conseqüentemente terá menos que um de classe alta.

Essa diferença de classes na educação se torna ainda mais evidente devido à cultura relacionada ao âmbito familiar. Um sujeito que vive em uma família de classe alta terá mais acesso a diferentes tipos de culturas e conseqüentemente uma maior adaptação às diferenças escolares do que um sujeito de classe mais baixa. E isso irá refletir na educação e na formação de cada um.

Deste modo, busca-se discutir as desigualdades sociais no contexto educacional que antes, já presentes no cotidiano dos estudantes, tornaram-se mais evidentes durante o período pandêmico; assim como discutir diferentes possibilidades de como minimizar esse contexto pelo ponto de vista dos professores. Destarte, este texto foi estruturado com base nos relatos dos participantes (professores da educação básica e superior e alunos de graduação) do curso de extensão "A universidade pública vive: Atuação transformadora em tempos pandêmicos", organizado pelo grupo de pesquisa LINEC Linguagens no Ensino de Ciências, instigando reflexões no intuito de colaborar com a construção de estratégias em um contexto pós-pandêmico menos desigual. Com relação ao procedimento investigativo, foi feita a opção pela Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2002) por fortalecer a relevância e validade da análise e inferência do *corpus*, ajudando a compreensão e interpretação de forma mais aprofundada sobre os significados da mensagem do que se pretendeu investigar.



2. CONTEXTOS SOCIAIS ATUAIS

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença causada pelo novo coronavírus, COVID-19, constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Mundial (ESPII); o que caracterizaria, de acordo com Vasques e Oliveira (2020), a maior pandemia dos últimos 100 anos.

Desta forma, este novo cenário em nível mundial, acabou por requerer várias medidas de prevenção, como a higienização das mãos, a utilização de máscaras, o não compartilhamento de objetos de uso pessoal e o distanciamento social.

Há que se destacar neste cenário, as desigualdades sociais que foram acentuadas. Metaforicamente, podemos dizer que estamos em embarcações diferentes neste mesmo mar revolto; ou seja, o vírus atinge negros, brancos, ricos e pobres, porém com proporções socioeconômicas categoricamente desiguais.

Um exemplo disso é que em uma publicação da Revista Galileu de 29 de maio de 2020, houve a afirmação de que em Louisiana/EUA, estado que apresenta apenas 33% da população composta por negros, ocorreram mortes por coronavírus na faixa de 70% desta mesma população. Aqui no Brasil, de acordo com a revista supracitada, pode-se também verificar que os negros e pardos que não apresentam escolaridade morrem quatro vezes mais por coronavírus do que brancos com instrução (em dados numéricos, 80,35% contra 19,65%). Esta capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer, Mbembe (2018) irá chamar de necropolítica, num sistema de genocídio iniciado há 500 anos atrás, transformando corpos e mentes em domináveis e matáveis.

Mas por que os negros morrem mais? De acordo com o IBGE de 2019, 75% dos mais pobres são negros. Neste sentido, é possível mencionar que são pessoas que contam com hospitais públicos lotados, que muitas vezes não apresentam redes de esgoto, água encanada, que têm mais pessoas do que cômodos na casa e que não detêm de verba suficiente para a compra de álcool em gel, sabão e máscaras. Isso tudo reforça a ideia de que a pandemia externou a incapacidade de prover a todos serviços públicos básicos.

Outra questão que merece o destaque está relacionada com as desigualdades que atravessam as relações sociais no que tange ao confinamento à esfera privada do lar, asseverando os problemas usuais no âmbito doméstico e impactando diretamente várias trabalhadoras que tiveram que se desdobrar entre a atenção dos filhos e o exercício de suas atividades profissionais. Esta afirmação corrobora com as enunciações de Candido e Campos (2020), afirmando uma queda de artigos acadêmicos assinados por mulheres pesquisadoras no segundo trimestre deste ano.

3. AS RELAÇÕES EDUCACIONAIS EM PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

A conduta do isolamento social repercutiu também diretamente nas estratégias de ensino. As escolas tiveram que fechar suas portas, pois de acordo com um alerta feito pela Fiocruz, suas atividades de forma presencial poderiam representar um perigo a mais de 9,3 milhões de brasileiros que apresentam algum tipo de doença crônica ou que são idosos. (BARBOSA; CUNHA, 2020). Neste sentido, diante das circunstâncias, observa-se que a sua reabertura só poderia ocorrer se houvesse mínimas condições sanitárias; o que iria requerer investimento, pois nas escolas públicas, há um excessivo número de alunos por salas, espaços poucos ventilados,



problemas de abastecimento de água, quadro insuficiente de profissionais de limpeza e falta de material de limpeza.

Destarte, a saída encontrada pelas instituições, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, foi o Ensino à Distância (EaD) para cômputo do cumprimento da carga horária mínima anual. Esta medida foi endossada pelo Banco Mundial, pois de acordo com o mesmo, a aprendizagem não poderia parar e desta forma, seria necessário adotar formas alternativas de entregas de conteúdo.

Estas asserções vão contra as premissas de Freire (1996), ao afirmar que o ato de ensinar requer, dentre outras vertentes, a interação de docentes e discentes por meio de um diálogo reflexivo em prol da construção do conhecimento. Neste processo, o professor deixaria de ser um mero transmissor deste fundamento e se tornaria um mediador das oportunidades educativas que transcendem as usualmente utilizadas em sala de aula, favorecendo a postura reflexiva e investigativa. Nesta perspectiva, é importante promover trocas de experiências, suscitar questionamentos visando à participação ativa dos educandos, contribuir para a realização de conexões com saberes que lhes são próprios e ampliar e transigir o desenvolvimento, a criticidade e a autonomia de pensamento e ação, condescendendo a participação social.

No período de ensino remoto emergencial, diversas estratégias foram estabelecidas pelas secretarias de educação para atingir o máximo de estudantes: uso de plataformas digitais e de mídias sociais (como Youtube, Facebook, Instagram e WhatsApp), de canais de rádio e de televisão, material impresso para o estudante, reuniões online e bate-papo.

No entanto é possível problematizar as seguintes questões: como fica a situação de discentes que não apresentam internet e nem equipamentos adequados? Ou que não sabem utilizá-los porque este não era o principal recurso didático? O que irão fazer aqueles que não conseguem retirar os materiais impressos por falta do transporte? E os que não apresentam um espaço adequado com silêncio para estudo? Ou ainda aqueles que não conseguem ter supervisão dos pais? Como ficam também as interações diante de um conteúdo entregue, por exemplo, por meio de um canal de televisão? Como os professores podem resolver o fato de não possuírem instrução sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) durante a formação inicial de professores? Como as professoras podem trabalhar com aulas síncronas ou elaborar vídeos explicativos com uma criança ao seu lado que exige atenção?

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE, 2020) mostrou que um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet; ou seja, em números absolutos, representa cerca de 46 milhões de pessoas. Há que se mencionar que mesmo os que apresentam banda larga de internet, muitos não têm computadores, o que poderia também fazer com que estivessem excluídos de muitas atividades pedagógicas, no que podemos chamar de Apartheid Digital (FERREIRA, 2020). Não obstante, ainda há os que possuem apenas um equipamento e que precisam dividir com outras pessoas da família; além disso, há também os que não desenvolveram as competências do uso das tecnologias.

De acordo com Cunha *et al.* (2020), com relação aos aparelhos de televisão, 98% das residências os detêm. No entanto, como já sinalizado, o uso desta ferramenta possui algumas limitações no que se refere à interação dos participantes, pois estabelece que os alunos tracem percursos individuais. Neste sentido, é preciso compreender que ensinar não é um ofício solitário, visto que se constrói conjuntamente entre os sujeitos intervenientes.



Esse levantamento é ainda mais crítico quando se trata da população que vive no campo ou quando relacionado às questões raciais. Como exemplo, observa-se que segundo os mesmos dados do IBGE de 2020, dos negros que navegam na internet, 65% fazem uso exclusivo pelo celular, estando em conformidade com Silva, Neto e Santos (2020), que destacam a ideia de que as adoções destas práticas de ensino que designam como pilar o uso de tecnologias é mais excludente do que inclusiva.

Uma parcela significativa dos estudantes também não teria como acompanhar as aulas remotas por não disporem de espaço adequado para estudos, com excesso de movimento e barulho, por terem poucos cômodos e muitos integrantes na casa.

A falta de supervisão, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por não apresentarem maturidade para elaborar e executarem um plano de estudos ou ainda a falta de mediação dos pais por não terem tido a oportunidade de estudo ou por precisarem trabalhar por muitas horas, podem impactar diretamente a aprendizagem.

No que tange à entrega das atividades impressas, é necessário fazer alguns apontamentos: há algumas ruas que não apresentam identificação oficial ou ordenação numérica (como observados nas favelas); muitas vezes falta o dinheiro do transporte para buscar estas atividades; assim como o deslocamento para obtê-lo é potencialmente danoso por conta da exposição do estudante ou dos familiares ao contágio da doença.

Um outro agravante é a questão de que o auxílio alimentação fornecido pelas instituições, como abordado por Correia (2020), não garante 10 dias para os estudantes que estão abaixo da linha da pobreza. E lembramos que a merenda era a principal refeição diária de muitos alunos.

Sob toda esta ótica apresentada, há um risco eminente do aumento da evasão escolar, que segundo Cunha *et al.* (2020), já tinha relação direta com a situação socioeconômica, atingindo os mais pobres em até oito vezes a mais do que os mais ricos, colocando em xeque algumas conquistas como a progressiva universalização do acesso à educação pública mencionada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão realizou uma pesquisa e divulgou seus resultados, dizendo que as principais causas da não participação dos estudantes em tempos pandêmicos, consistem em falta ou instabilidade do acesso à internet (51,7%), falta de conhecimento para o uso das plataformas on-line (35,7%), a desmotivação (34,1%) e com 13,9% a falta de espaço para estudo. (DUTRA, 2020).

Em meio a toda essa discussão travada, numa política de exclusão, com uma educação longe de cumprir com o seu papel formativo e emancipador, há que se mencionar a fala do ex-ministro da educação Abraham Weintraub, ao insistir em manter o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2020, afirmando que o mesmo "não é para atender injustiças sociais, é para selecionar os melhores"; ou seja, não se leva em consideração que diante de todas as questões mencionadas, muitos jovens de baixa renda estão impossibilitados de se preparem para este exame.

Em relação aos professores, tiveram que se adaptar a essa estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias, mesmo diante de uma formação inicial falha para atuarem à distância. Eles precisaram assumir um leque de atribuições como a adaptação dos planos de aula, gravação de vídeoaulas, produção de material, participação em capacitações para o ensino remoto,



comunicação com os discentes (inclusive muitas vezes fora do seu horário de trabalho). (BEZERRA *et al.*, 2020).

A pesquisa feita por Ribeiro Júnior *et al.* (2020) nos estados do Piauí e Maranhão revelaram que 46,5% dos professores utilizam mais de 5 horas para produção de material para apenas uma aula virtual e que 52% possuem limitações de conhecimento no uso das tecnologias educacionais. Estes dados nos remetem aos desafios que tiveram que enfrentar e se adaptarem em curto espaço de tempo.

Outro prejuízo em relação a estes profissionais está relacionado com o controle das suas atividades, com a falta da autonomia pedagógica e de alguns princípios pedagógicos (como a liberdade de ensino, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas) comprometidos e que estão garantidos pela Constituição Federal.

Frente a estes impasses, ainda há o discurso de culpabilização do professor. De que o ensino remoto não está dando certo por culpa do professor, de que o professor não tem capacidade de lidar com as tecnologias ou de inseri-las no cotidiano de suas aulas. Não obstante, não se leva em consideração a falta de investimento em capacitações e na compra de equipamentos para serem usados na escola.

Podemos ainda mencionar os inúmeros docentes que foram demitidos como reflexo da inadimplência no pagamento das mensalidades de vários alunos conforme noticiado por Anjos e Maciel (2020).

Em vista destas questões, de acordo com Ribeiro Júnior *et al.* (2020), estão sendo realizadas pesquisas que comprovam o acometimento pelo professor de doenças surgidas com as incertezas, estresse e depressão, permitindo o surgimento da síndrome do esgotamento profissional ou síndrome de Burnout.

Assim, com este trabalho pretende-se investigar as relações das questões socioeducativas que emergiram durante a pandemia e correlacioná-las com as perspectivas de um período pós-pandêmico para uma educação mais democrática e inclusiva.

4. METODOLOGIA

Durante os dias 17 e 23 de junho de 2020 foi realizado um Curso de Extensão "A universidade pública vive: Atuação transformadora em tempos pandêmicos". O curso teve como objetivo promover debates e reflexões sobre questões relacionadas à vida universitária e das comunidades, relacionando com os problemas causados pela pandemia, sendo organizado pelo grupo de pesquisa LINEC Linguagens no Ensino de Ciências, em parceria com o Grupo de Trabalho de enfrentamento ao COVID-19, *campus* Macaé da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O curso foi realizado de forma totalmente remota e a maior parte dos participantes era formada por professores da educação básica e superior, assim como licenciandos de diferentes áreas, que ao final do curso receberam um formulário via *Google forms* com o seguinte questionamento: "Como podemos pensar e propor pedagogias coletivas ou que venham colaborar com a construção de estratégias para um contexto pós-pandêmico menos desigual?"



Por ser um curso de extensão gratuito e aberto à toda comunidade, foram recebidas 1064 inscrições, porém cerca de 270 participantes (professores da educação básica e superior e alunos da graduação) finalizaram o curso. Destes 270, obteve-se como retorno do questionário, um total de 228 respostas.

Inicialmente fizemos uma leitura flutuante para nos familiarizarmos com os textos. Subsequentemente as elocuições foram categorizadas de acordo com a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2002) em 14 categorias: 1 - A importância do diálogo; 2- A empatia no contexto pós-pandêmico; 3 - Acolhimento psicológico; 4 - Reflexões sobre o modelo tradicional conteudista; 5 - A decolonialidade; 6 - A realidade do aluno; 7 - Aproximação das lideranças comunitárias; 8 - A educação popular; 9 - O protagonismo do aluno; 10 - Menções sobre a pedagogia da alternância; 11 - Avaliação diagnóstica; 12 - Avaliação da aprendizagem; 13 - Articulação das universidades com as escolas; 14 - Formação continuada; e, 15 - Busca por resultados positivos em outras instituições. Posteriormente passamos para a etapa das inferências e interpretações sobre os dados.

5. A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo (AC) é um agrupamento de métodos de análise em evolução contínua e que segundo Oliveira (2015), tem certificado legitimidade científica tanto no contexto internacional (CLEGG *et al.*, 2001; DENZIN; LINCOLN, 2000) quanto no nacional. (GODOI *et al.*, 2006; MATTOS, 2001, 2006; VERGARA, 2003). Ele se emprega a discursos heterogêneos e se remete a fomentar inferências sobre o texto por intermédio das conjunções de produção / recepção das mensagens verbais ou não-verbais. Seus indicadores podem ser tanto quantitativos, como qualitativos e neste sentido, oscilar entre dois polos: da exatidão da objetividade à abundância da subjetividade. (BARDIN, 2002).

Segundo Minayo (1994 *apud* MONTEIRO, 2011), a AC dispõe-se, sob dois escopos: a averiguação de hipóteses e/ou questões, que na realidade se revela numa procura pelo investigador de respostas às perguntas a priori tencionadas. Já o outro se concerne à perscrutação pela descoberta do que está por trás dos pontos irrefutáveis; isto é, de indícios evidentemente não consolidados na superfície dos mesmos. Assim, para compreender os sentidos de um texto, portanto, é necessário ponderar sobre a conjuntura; ela precisa ser reedificada pelo pesquisador. (MORAES, 1999). Nesta perspectiva, a AC emerge como método que se dispõe ao entendimento de uma realidade perceptível, mas também uma realidade imperceptível, que pode se apresentar apenas nas entrelinhas do texto. Destarte, analogicamente, o analista tanto pode ser visto como um arqueólogo, operando com indícios com índices cautelosamente colocados em evidência (BARDIN, 2002); assim como, um detetive fortalecido de ferramentas de clareza para obter a noção profunda dos textos. (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

De acordo com Bardin (2002), as distintas etapas da análise de conteúdo arquitetam-se em torno de três fases: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise tenciona a ordenação para que o analista possa coordenar os procedimentos sucessivos de análise, ou seja, objetiva tornar as ideias iniciais funcionais. Ela tem as seguintes atribuições: escolha dos documentos a serem analisados (que vão diretamente ao encontro dos



objetivos apresentados, assim como o inverso também se faz apropriado, pois os propósitos só ganham vida por meio dos documentos disponíveis), leitura flutuante, estabelecimento do *corpus*, a elaboração das hipóteses e dos objetivos e a definição de indicadores que estruturam a interpretação final.

A leitura flutuante implica que o pesquisador tenha o contato direto com o material de campo com considerável familiarização do texto, no qual, segundo Rocha e Deusdará (2005), pode modificar seus pressentimentos em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas subsequentes.

No instante da exploração do material, os dados preliminarmente brutos do *corpus* são transformados metodicamente e reunidos em unidades de registro, num processo designado codificação. Ela possibilita agrupamento posterior, segundo suas afinidades, em categorias ou subcategorias num processo denominado de categorização. A partir daí, o analista não se restringe à descrição e procura ir mais adiante, alcançando o entendimento mais aprofundada do conteúdo, por meio das inferências e interpretações (MINAYO, 2007 *apud* CAVALCANTE *et al.*, 2014).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira categorização relacionada ao diálogo, foi abordado como que o processo comunicativo pode contribuir para uma diminuição da desigualdade social no contexto educacional, como pode ser observado nas transcrições abaixo:

Quadro 1 – Primeira categoria: a importância do diálogo.

“Pensar coletividade sem comunicação e troca de ideias e experiências é muito difícil; portanto, acredito que uma prática cada vez mais comunicativa e de interesse real no ponto de vista do outro colabora para um contexto menos desigual.” (Participante 75).

“Penso que em um contexto pós-pandêmico, devemos repensar o modo tradicional de ensino e, sobretudo, ouvir os estudantes e levar em consideração as suas propostas de um novo ensino.” (Participante 142).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Freire (1996), nos diz que ensinar não se reduz puramente a saber o conteúdo, mas requer interação por meio de um diálogo reflexivo. Logo, o diálogo é visto como algo horizontal e não como um monólogo coercitivo do docente sobre o discente: “o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.” (FREIRE, 1996, p.46). Ele acrescenta que jamais conseguimos escutar o outro, falando de cima para baixo, como portadores da verdade.

Cabe ressaltar também que a escuta não diminui a capacidade de operar o direito de discordar e de se posicionar, pois “[...], é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.” (FREIRE, 1996, p.46). Assim apostar em um maior diálogo no contexto educacional pós-pandêmico é dar visão àqueles que geralmente são silenciados.

O diálogo é reconstruído pela relação de respeito ao ponto de vista e das experiências dos sujeitos envolvidos, evitando que ocorra um fortalecimento de posturas autoritárias e opressoras.

O respeito e a empatia também foram citados nas respostas, estando relacionada à segunda categorização, conforme o trecho a seguir:

**Quadro 2** – Segunda categoria: a empatia no contexto pós-pandêmico.

Ninguém sabe ao certo como será o contexto pós-pandemia, mas para retomar as atividades e projetos e aos poucos a própria rotina, é importante sensibilidade e empatia. Essas características auxiliam no processo de construção de estratégias pedagógicas. Exercer o famoso ditado “se colocar no lugar do outro” e entender o cenário naquela perspectiva antes de traçar planos.” (Participante 129).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Freire (1996), neste sentido, diz que a educação enquanto prática humana, não tem como ser entendida sem emoções, sentimentos e sem alma. Desta maneira, há a compreensão de que querer bem o educando é selar autenticamente o compromisso do professor com ele.

Há também que se mencionar que muitos discentes perderam entes queridos na pandemia, que muitos ficaram desempregados e tantos outros tiveram problemas emocionais devido ao isolamento social. Visto isso, é importante que se tenha uma empatia pelo próximo e entender os diferentes contextos. Além da empatia, é importante que se tenha um acompanhamento psicológico, já que esses períodos de isolamento podem causar diferentes traumas psicológicos.

É justamente pensando nestas questões que tivemos a fala do participante 18 em que afirma a importância de um acolhimento psicológico:

Quadro 3 – Terceira categoria: Acolhimento psicológico.

“Acredito que no primeiro momento devemos pensar estratégias pedagógicas de acolhimento psicológico, e a partir deste afago fazer valer o comprometimento.” (Participante 18).

Fonte: Elaborado pelos autores.

O modelo atual de educação também foi citado, modelo este baseado em um método meramente positivista, com conteúdos em excesso e por muitas vezes, ignorando valores e interpretações da realidade e/ou da sociedade.

Quadro 4 – Quarta categoria: Reflexões sobre o modelo tradicional conteudista.

“Precisamos destruir o modelo de escola conteudista vigente até agora. O ensino remoto escancarou um modelo de ensino desigual, porém a escola de antes da pandemia também era extremamente excludente.” (Participante 100).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses modelos tradicionais acabam por agravar ainda mais a desigualdade social, principalmente durante a pandemia, já que muitos dos alunos não apresentam condições de acesso à internet. E os que possuem acesso, quem garante que vão conseguir ler e entender todo o conteúdo de forma clara? Sendo que essas questões de aulas presenciais e EAD provavelmente irão se estender para um período pós-pandêmico, tornando essa discussão cada vez mais pertinente no contexto atual.

Houve também a menção da marginalização cultural observada nas nossas unidades escolares, com a seleção e supremacia de um único tipo de cultura; como se tivéssemos um protótipo único de aluno. Neste sentido, alguns sugeriram a decolonialidade como pilar para o atual momento:

**Quadro 5** – Quinta categoria: a decolonialidade.

"A partir da construção de práticas pedagógicas que partam da vivência do aluno como cidadão no mundo, com discursos e métodos menos nortecentrados e que entendam a nossa realidade no sul global. Por um pensamento decolonial que ajude a formar indivíduos mais conscientes de seu papel na coletividade para que se alcance uma sociedade mais justa." (Participante 64).

Fonte: Elaborado pelos autores.

O pensar decolonial tem por escopo buscar propostas contra-hegemônicas e de valorização dos saberes locais e pluriversais. Ele polemiza postulados, sacudindo as certezas, respeitando as diferenças e superando a mera racionalidade técnica. Ele coloca os binarismos modernos em pauta, como por exemplo, o Norte/Sul, o ocidente/oriente, o branco/negro e homem/mulher. Por meio dele, há o entendimento de que a educação não é neutra e que neste sentido, é inexorável pensar a sala de aula como lugar de resistência aos modelos de educação bancários. Compreende-se ainda que o currículo não deve ser traduzido numa atividade meramente cognitiva, mas estar relacionado à cultura do educando. (MOURA, 2017).

Outro ponto abordado foi a importância de observar o contexto social no qual o aluno está inserido antes de tomar qualquer atitude:

Quadro 6 – Sexta categoria: a realidade do aluno.

"Para propor pedagogias coletivas visando a construção de um contexto menos desigual precisamos pensar nas particularidades e dificuldades de todos os alunos. Também é necessário pensar em como adequar a educação aos diferentes espaços e vivências, como o campo e a cidade." (Participante 27).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conhecer o contexto do aluno ajuda a repensar e melhorar as intervenções pedagógicas. Para Freire (1996), é imprescindível sairmos de nosso interior e fazermos uma leitura da realidade do educando, formulando diferentes hipóteses sobre sua aprendizagem, colhendo dados da realidade, trazendo estes dados para nós mesmos e repensando as hipóteses formuladas.

É neste sentido de entendimento da conjuntura para o direcionamento das mediações que alguns participantes sugeriram uma aproximação com lideranças comunitárias:

Quadro 7 – Sétima categoria: Aproximação das lideranças comunitárias.

"Acredito que, antes de qualquer política pública nesse sentido, é necessário fazer uma pesquisa para conhecer a realidade socioeconômica da população. A partir dos dados dessas pesquisas, dialogar com as lideranças comunitárias para que essas ações sejam melhores capilarizadas; garantindo assim, a abrangência dessas políticas. O papel das lideranças comunitárias é fundamental, pois elas conhecem melhor sua comunidade e sabem melhor forma de acessá-las." (Participante 74).

Fonte: Elaborado pelos autores.

As lideranças comunitárias são importantes por conhecerem todo o contexto social do local, entendendo as diferentes realidades e necessidades dos moradores, podendo servir como uma ponte com os diferentes órgãos governamentais, alcançando por muitas vezes, locais em que normalmente o poder público não chega.



Partindo de um contexto de educação popular (Caracterização 8), Freire pregava uma educação como prática de liberdade. É preciso inicialmente ouvir os anseios e necessidades da comunidade. A construção das estratégias deve ter a colaboração da comunidade, pois só assim conseguiremos ter práticas pedagógicas exitosas.

Quadro 8 – Oitava categoria: a educação popular.

“Acho que devemos sempre colocar em prática os ensinamentos de Paulo Freire para construção de estratégias de ensino menos desigual. Conhecer sempre a realidade de cada um através do diálogo e oferecendo oportunidades iguais de ensino para todos.” (Participante 66).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Um conhecimento construído de forma integradora e interativa, com práticas horizontais e dialógicas, aberta para as necessidades populares, cultivando a autonomia, com respeito à cultura do discente e estimulando o seu protagonismo (Caracterização 9).

Quadro 9 – Nona categoria: o protagonismo do aluno.

“Os indivíduos precisam se tornar os protagonistas no processo de aprendizagem, aprender não só o conteúdo formal, mas também o que a vida ensina, para assim fortalecer o seu papel social. Acredito que só através de uma educação crítica é possível a reflexão que o cerca.” (Participante 177).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste sentido, é preciso quebrar com a estrutura rígida do espaço escolar, pois passamos anos enfileirados dentro de uma instituição, de costas voltados uns para os outros, obrigados a estar em silêncio, experimentando um conhecimento pronto e dito como verdadeiro; ou seja, não há provocações, inquietações, estímulos à participação crítica. (NÓVOA, 2015). Um ensino transmissivo não responde a necessidade dos nossos alunos, pois a construção do conhecimento só ocorre a partir da capacidade de interligar, de dar sentido as coisas. Assim, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.13).

Outro ponto abordado pelos participantes foi a adoção de pedagogias distintas, como por exemplo, a pedagogia da alternância.

Quadro 10 – Décima categoria: menções sobre a pedagogia da alternância.

“De fato terão que ser pensadas estratégias pedagógicas e novas formas de organização enquanto sociedade para o contexto pós-pandêmico, de modo que sejam repensados os espaços de ensino e suas possibilidades de ampliação, sendo a pedagogia da alternância uma grande opção dentro desse cenário, permitindo a permeabilidade de espaços e tempos de aprendizagem. De todo modo, é necessário que seja pensada uma pedagogia que não seja resumida ao ensino dentro da sala de aula. Também uma pedagogia que enfatize o protagonismo dos estudantes se mostra importante, tendo seu papel como sujeitos do processo de construção do conhecimento. Pensar em uma educação menos individualista, não pautada pela meritocracia e por vocações alimentadas pelo mercado.” (Participante 134).

Fonte: Elaborado pelos autores.

A pedagogia da alternância é uma proposta em que intercala um período de convivência na sala de aula com outro no campo. Ela busca a interação do estudante com a realidade do seu cotidiano, propiciando o respeito pelas peculiaridades regionais. Ela está alicerçada na formação integral e personalizada, no desenvolvimento econômico, político e social, na metodologia



apropriada e na associação local. Ela articula a escola, a família e o trabalho, potencializando a aprendizagem. (PIATTI, 2014).

A avaliação diagnóstica (Categorização 11) também foi um ponto abordado pelos participantes. A avaliação tem uma enorme contribuição no processo ensino-aprendizagem. Ela colabora para o processo de crescimento do educando, pois apresenta aos professores informações sobre como o mesmo está construindo o seu conhecimento, desvelando seus avanços e dificuldades para subsidiar o professor na tomada de decisão. De acordo com Luckesi (2013), ela representa um ato acolhedor, inclusivo e integrativo.

Quadro 11 – Décima primeira categoria: avaliação diagnóstica.

“Propor avaliações diagnósticas a partir dos conteúdos ministrados durante a pandemia. Elaborar um plano de recuperação.” (Participante 29).

Fonte: Elaborado pelos autores.

No entanto, tem sido efetivada como instrumento de mensuração, de poder, de punição, de classificação e de exclusão. As avaliações em larga escala têm agido como um marco controlador do trabalho e das identidades dos professores. Assim, segundo Bauer (2008), há o abandono da ideia pautada na cidadania e no direito à educação para abarcar no discurso de qualidade emprestado das práticas empresariais. Nesta perspectiva, tivemos reflexões acerca destas questões de avaliação da aprendizagem (Categorização 12) como demonstrado pelo participante 188.

Quadro 12 – Décima segunda categoria: avaliação da aprendizagem.

“Repensando o que era feito no passado, principalmente o que fora por muito tempo negligenciado, como o sistema de avaliação. É preciso identificar quais foram as maiores lacunas na aprendizagem dos alunos em termos de conteúdo de forma a definir um ponto de partida.” (Participante 188).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro apontamento recorrente entre as respostas foi a articulação entre as universidades e escolas (Categorização 13), em busca de minimizar os distanciamentos sociais.

Cruz (2020) enuncia que a universidade pública apresenta como papel a tríade: defesa da vida, defesa da ciência e defesa da democracia. No que tange ao princípio da vida, a universidade defende que todas as vidas devem ser preservadas e que este deve ser o preceito central para organizar o pensamento e as decisões que serão tomadas. Com relação ao princípio da defesa da ciência, há o entendimento de que as evidências científicas devem embasar as deliberações do poder público. Já o princípio da democracia, entende-se que a universidade deve interceder para o direito de todos a terem saúde, proteção social, segurança alimentar e o direito de voz.

É com vista a estas questões que compreendemos a importância de um maior estreitamento entre as relações da universidade com a escola, pois muitas vezes há abordagens na formação de conceitos pouco utilizáveis para a escola; assim como a sua falta de abertura em relação às apreciações da universidade.

**Quadro 13** – Décima terceira categoria: articulação das universidades com as escolas.

“Para um mundo pós-pandêmico menos desigual, acredito que devemos intensificar a pesquisa qualitativa em comunidades desfavorecidas, criar e apoiar projetos que trabalham onde o Estado está ausente, projetos estes que amenizam a dor e o descaso dos quais estas populações estão expostas por falta de gestão dos setores públicos do nosso país, e compartilhar a ciência e os saberes com essas comunidades, instigando-os à busca pelo conhecimento que consequentemente objetificará a melhoria de via.” (Participante 80).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro aspecto que merece destaque foi o reconhecimento da necessidade de formações continuadas para os professores (Categorização 14).

Quadro 14 – Décima quarta categoria: formação continuada.

“É preciso que haja investimento e reconhecimento para com os profissionais da educação, para que haja na prática e não fique apenas no papel, o cenário é e será complicado nos próximos dias / meses / anos, os profissionais da educação necessitam de capacitação continuada para que se aprimorem nas novas estratégias pedagógicas, que podem ser intensificadas em aulas, oficinas, webinários, mesa redonda *etc.* No contexto pós-pandêmico toda informação extra será necessária, é preciso que os “muros” das salas de aula sejam rompidos.” (Participante 170).

Fonte: Elaborado pelos autores.

A formação continuada proporciona ao docente repensar a sua formação e seus métodos avaliativos, realizar novas formulações de saberes e ressignificar a sua forma de atuação, criando diferentes identidades, como abordado por Pimenta (1997) em que diz que a identidade do professor não se finda com o término da licenciatura, mas ela está em constante construção: “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” (PIMENTA, 1997, p.75).

Por fim, exteriorizam que outra opção seria buscar alternativas já implementadas em diferentes instituições e que apresentaram resultado positivo.

Quadro 15 – Décima quinta categoria: busca por resultados positivos em outras instituições.

“Estudando exemplos que já deram certo e os adaptando / melhorando” (Participante 135).
“Trabalhar com trocas coletivas, deixar de ser educação individualista e tornarmos amplamente seres de conhecimentos compartilhados.” (Participante 02).

Fonte: Elaborado pelos autores.

A troca de experiências é sempre importante e positiva. Buscando atividades que deram certos e realizando as adaptações necessárias para adequar aos diferentes contextos sociais, pode ajudar a diminuir as desigualdades presentes na educação, principalmente no contexto pandêmico, em que as desigualdades ficaram ainda maiores, assim como no período pós pandemia, já que necessitará de um período de adaptação e provavelmente o conteúdo EaD terá uma presença maior na educação escolar.

Todos os apontamentos discutidos traçam a realidade da luta dos espaços escolares, os quais passam por diversos problemas estruturais e/ou hierárquicos, aspectos que em muitas das vezes não são percebidos para quem não convive naquele contexto, causando até mesmo pensamentos e críticas que rebaixam o trabalho do professor.



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que serão grandes os desafios da educação para o momento pós-pandemia. No entanto, para que as consequências não sejam ainda mais danosas, é preciso o entendimento da necessidade da reorganização da concepção da atual educação (com práticas herdeiras do século anterior, muito pautada sob a lógica de mercado, com interesses quase que exclusivos na certificação e na formação do trabalhador), num envolvimento de todos por meio de um processo interativo, dialógico, participativo, coletivo e com a horizontalidade da relação professor-aluno. É preciso compreender que o aluno não é um cofre vazio e que a escola não é uma ilha separada da sociedade.

O conhecimento promovido durante a Educação Básica, além de servir como base de compreensão da vida e do mundo natural, pode ser um instrumento de emancipação do sujeito não somente pelos conteúdos trabalhados, mas principalmente pelas habilidades cognitivas que podem ser estimuladas nesse processo, as quais poderão ser mobilizadas na vida cotidiana e no enfrentamento com as situações do contexto histórico e social das crianças e jovens que vivem em conjunturas de grandes distorções econômicas, ambientais e culturais.

Deste modo, é imprescindível abandonar as atividades essencialmente conteudistas, para estarem contextualizadas à realidade destes educandos. Que possamos ter o discernimento de que não devemos anular as diferenças existentes no espaço escolar, mas transformá-las em vantagens pedagógicas. Que tenhamos uma educação de qualidade para todos e não a favor de alguns e abandonando a própria sorte, no que Bourdieu chama de excluídos no interior.

Quando estamos inseridos no contexto escolar, muitas das vezes não nos damos conta devido à rotina intensa, do que está em nossa volta, como por exemplo, um aluno indisciplinado, revoltado, com sinais de depressão ou até mesmo a violência no entorno da escola. É fundamental nos conscientizarmos, denunciarmos, contrapormos às ações que promovam a barbárie, principalmente quando o responsável é o Estado.

Uma escola não deve ser vista em números, mas como um coletivo de pessoas, de crianças inocentes, jovens com metas e sonhos para vida. E reconhecer o contexto social do aluno, colocar-se um pouco na posição do outro, pode fazer com que o aluno se sinta mais acolhido no contexto escolar, diminuindo mesmo que um pouco as diferenças sociais ali impostas.

Assim, demonstrar um pouco de empatia pelo próximo pode fazer com que aquele aluno repasse esse tipo de atitude, já que o sujeito em formação acaba por absorver diferentes características e atitudes do que os rodeia para depois reproduzir em seu dia a dia.

8. REFERÊNCIAS

ANJOS, M.V.; MACIEL, D. **Crise provocada pela pandemia gera demissões em universidade e afeta rotina de professores e alunos de Mogi das Cruzes**. 2020. Disponível em:

<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2020/09/22/crise-provocada-pela-pandemia-gera-demissoes-em-universidade-e-afeta-rotina-de-professores-e-alunos-de-mogi-das-cruzes.ghtml>. Acesso em: 7 out. 2020.

BARBOSA, O. L.; CUNHA, P. G. M. Pandemia e a precarização do direito ao acesso à Educação. **Revista do Pet Economia**, v.1, p.33-36, 2020.



BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUER, A. Do direito à Educação à noção de quase-mercado: tensões na política de Educação Básica brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.24, n.3, p.557-575, 2008.

BEZERRA, K. P. *et al.* Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. **Research, Society and Development**, v.9, n.9, p.1-17, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 7 out. 2020.

CANDIDO, M. R.; CAMPOS, L. A. **Pandemia reduz submissões de artigos acadêmicos assinados por mulheres**. Blog DADOS, 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-reduz-submissoes-de-mulheres/>. Acesso em: 6 out. 2020.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.24, n.1, p.13-18, 2014.

CORREIA, M. **Auxílio merenda não garante nem 10 dias de alimentação para alunos sem aula**. Revista Pública. 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/auxilio-merenda-nao-garante-nem-10-dias-de-alimentacao-para-alunos-sem-aula/>. Acesso em: 7 out. 2020.

CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v.7, n.3, p.27-37, 2020.

DUTRA, N. C. G. A experiência da rede pública estadual do Maranhão no contexto da COVID-19: os desafios das desigualdades sociais e as novas tecnologias na educação no século XXI. **Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v.1, n.4, p.111-119, 2020.

FERREIRA, S. C. Apartheid digital em tempos de educação remota: atualizações do racismo brasileiro. **Interfaces Científicas – Educação**, v.10, n.1, p.11-24, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>. Acesso em: 6 out. 2020.



- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101705>. Acesso em: 8 out. 2020.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.
- MONTEIRO, B. A. P. **Ações colaborativas entre museus, centros de ciência e tecnologia e a sala de aula: seu papel na formação inicial de professores de ciências e química**. 2011. 301 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.22, n.37, p.7-32, 1999.
- MOURA, E. S. Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. **Revista Papeles**, v.9, n.18, p.21-33, 2017.
- NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, a.XXIII, n.78, 2002.
- NÓVOA, A. Transnacionalização das Políticas Educacionais: Impactos na formação docente. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v.16, n.27, p.160-179, 2015.
- OLIVEIRA, K. A. **Etnobotânica, agroecologia e modelos alternativos em horticultura: análise de conteúdo da mídia impressa**. 2015. 111 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Agronomia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, 2015.
- PIATTI, C. B. Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura. **Boletim GEPEP**, v.3, n.5, p.48-64, 2014.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v.3, p.5-14, 1997.
- RIBEIRO JUNIOR, M. C. *et al.* Ensino remoto em tempos de COVID-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e Maranhão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v.3, n.9, p.107-126, 2020.
- ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v.7 n.2, p.305-322, 2005.
- SCIULO, M. M. Na pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos. Por quê? **Revista Galileu**. 2020. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>. Acesso em: 08 out. 2020.



SILVA, E. H. B.; NETO, J. G. S.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v.1, n.4, p.29-44, 2020.

VASQUES, D. G.; OLIVEIRA, V. H. N. Iniciação científica na pandemia: uma análise dos estudos remotos ao Ensino Fundamental. **Interfaces Científicas - Educação**, v.10, n.1, p.164-179, 2020.

Submetido em: **19/10/2021**

Aceito em: **01/12/2021**